

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XIII.

April 1912.

Heft 4.

(Offiziell.)

Vierzigster Deutschamerikanischer Lehrertag.

Berlin, August 1912.

Der 40ste Deutschamerikanische Lehrertag muss und wird sich zu einem hochbedeutenden kulturellen Ereignis gestalten. Eine Zusammenkunft von Lehrern und Schulfreunden aus zwei Weltteilen kann nicht verfehlen, auf die Beteiligten wie auf Fernerstehende vorteilhaft zu wirken. Behörden hierorts und drüben haben das bereitwillig anerkannt und sind erbötig, nach Möglichkeit Unterstützung zu gewähren. Das Programm einzelner Städte und Vereinigungen gewährleistet liebenswürdige Aufnahme und Unterhaltung der denkbar besten Art neben selten zu findender Gelegenheit des Gedankenaustausches und gegenseitiger Belehrung. Die Eröffnung der Jahresversammlung in New York, die Reise übers Meer in angenehmer Gesellschaft, die Veranstaltungen draussen und schliesslich die Tagung in der Reichshauptstadt dürften unvergesslich bleiben. Des Gebotenen teilhaft zu werden, sollten Berufsgenossen und Freunde der Erziehung als Ehrensache betrachten.

In Berlin sollen Deutschland und Amerika gleichberechtigt auf der Tagesordnung Vertretung finden. Von hier aus sind die folgenden Vorträge ausgewählt worden:

1. Die Zukunft der deutschen Sprache in Amerika.
2. Körperpflege in den Vereinigten Staaten.
3. Gemeinsame Schulung der beiden Geschlechter in Amerika.
4. Die deutsche Dichtung in Amerika.
5. Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten.

Diese Themata werden drüben entsprechend ergänzt werden. Es ergeht nun nochmals die dringende Bitte an alle, denen die Erhaltung und Förderung der deutschen Schulung, des deutschen Wesens und der deutschen Sprache am Herzen liegt, durch ihre Beihilfe zum Gelingen des schönen Zweckes beizutragen.

Für den Vorstand des N. D. A. L.

Dr. H. H. Fick, Präsident.

Cincinnati, O., im April 1912.

Nähere Auskunft über die Reise erteilen gerne

L. F. Thoma, Reisemarschall,

50 Union Square, New York.

Der Reiseausschuss des N. D. A. L.

Joseph Winter, Vors.,

841 E 71. St., New York.

Zu Eduard Engels Deutscher Stilkunst.

Von **Albert Wilhelm Boesche**, Cornell-Universität.

„Mit einer Sprache von einer solchen Beschaffenheit ist eine Kunstprosa unmöglich.“ In diese Worte, mit denen Eduard Engel in seiner „Deutschen Stilkunst“ einen der fesselnden Abschnitte über die Fremdwörterei beschliesst, lässt sich das Ergebnis des ganzen Werkes zusammenfassen. Wohlverstanden so, dass mit diesem vernichtenden Urteil nicht etwa die deutsche Prosa überhaupt getroffen werden soll, die deutsche Prosa, wie sie sein könnte und wie sie es glücklicherweise in den Werken toter und lebender Meister der Sprache jetzt schon ist; sondern an eben diesem Massstab der Vielzuwenigen misst Engel die Leistungen der Allzuvielen und kommt zu dem Schluss, dass uns Deutschen als Volk noch immer etwas abgeht, was andre Sprachgemeinschaften wie die englische und vor allem die französische längst besitzen: ein weit verbreiteter Sinn für den Wert der Form in der Sprache.

Wir ausgewanderten Kinder der deutschen Heimat sehen in deutschen Dingen oft schärfer und urteilen gerechter als die Daheimgebliebenen. Bei aller Liebe zu deutscher Art und Kunst erkennen wir doch auch manche Fehler, die unserm Volke anhaften; und umgekehrt, da wir wissen, dass auch anderswo die Bäume nicht in den Himmel wachsen, so denken wir

nicht nur milder über vieles, was die Vorwärtstrebenden in der Heimat in Grund und Boden verdammen, sondern wir wissen auch manches Gute und Schöne zu schätzen, das der Deutsche in der Heimat als selbstverständlich hinnimmt. Wie so manche Verschiedenheit zwischen hüten und drüben, regt uns nun vor allem der der Sprache zum Nachdenken an, besonders natürlich diejenigen unter uns, bei denen Beruf und Neigung die scharfe Beobachtung sprachlicher Dinge mit sich bringt. Wir hören und reden, lesen und schreiben zwei hochentwickelte Kultursprachen, und wenn die wirklich vollkommene Beherrschung beider auch wohl nie einem unter uns gelingt, so können wir uns doch in die eigentümlichen Schönheiten beider hineinfühlen und versenken, und die Verschiedenheit lässt uns Dinge entdecken, die dem verborgen bleiben, der nur eine Sprache wirklich kennt. Wir lernen aber auch an der englischen wie an der deutschen Sprache Nachteile erkennen, deren man sich eben erst durch den Vergleich bewusst wird, und wir sprechen beiden die oft gerühmte Vollkommenheit ab. Es liesse sich da im einzelnen mancherlei gegeneinander abschätzen und abwägen, und nicht immer wird das Urteil leicht sein. Im grossen und ganzen werden aber die meisten wohl mit folgender Gegenüberstellung einverstanden sein: der schönste Vorzug der englischen Sprache ist ihr leichter, klarer, flüssiger Stil, ihre schwersten Mängel sind die nicht mehr rückgängig zu machende Überladung des Wortschatzes mit unlebendigem, schwer zu beherrschendem fremdsprachlichem Gut, und die Ausspracheschwierigkeiten, deren bei diesem Fremdgut selbst der Gebildete kaum je völlig Herr wird; der schönste Vorzug der deutschen Sprache ist die griechische Lebensfülle und Durchsichtigkeit ihres Wortschatzes, ihre schwersten Mängel sind die gerade diesem unschätzbaren Vorzug gefährliche Fremdwörterei, die aus geschichtlichen Gründen im Deutschen viel schlimmer wirkt als im Englischen, und dann die Schwerfälligkeit und Formlosigkeit zwar nicht des besten, aber doch des landläufigen deutschen Stils. Gegen diese beiden schweren Schäden ist auch Engels Buch vor allem gerichtet, und wohl nie ist überzeugender als in seiner „Deutschen Stilkunst“ dargetan worden, wie bitter not es tut, hier Wandel zu schaffen. Jedem Freunde der deutschen Sprache bietet sich hier eine Fülle der Belehrung und Anregung. Keiner sollte es daher ungelesen lassen.

Was zunächst das Übel der Fremdwörterei anbelangt, so steht Engel ganz auf dem Standpunkt des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, der, wie jeder Kundige weiss, längst durch seinen hervorragenden Erfolg jenen überlegenen Spott und Zweifel ins Unrecht gesetzt hat, womit man ihm in den Anfangsjahren seines Bestehens so häufig entgegentrat. Wir wissen, wie vielfach schon der Same, den die Säemänner dieses weitverzweigten Vereins ausgestreut haben, auf fruchtbaren Boden gefallen ist und wie geschickt und berufen die Männer sind, die heute das Unkraut zwischen dem Weizen jäten. Es ist deshalb erklärlich, dass Engel den entscheiden-

den Gründen gegen die Fremdwörterei keine neuen hinzufügt. Aber wohl nie sind sie so umfassend und so glänzend dargelegt worden. Auch Engel hält sich wie alle vernünftigen Befürworter einer reinen Sprache ganz frei von jeder engherzigen Deutschtümelei. Nicht weil es sich um Wörter ausserdeutschen Ursprungs handelt, kämpft er gegen ihren Missbrauch, dazu wäre er auch ja als erstaunlich feiner Kenner und Bewunderer fremder Sprachen garnicht imstande, sondern weil das widerliche Mischmasch aus Fremdem und Einheimischem das Schönheitsgefühl verletzt und dabei nicht einmal die Entschuldigung der Zweckmässigkeit für sich hat. Die Fremdwörterei macht die Sprache nicht nur stillos und daher unkünstlerisch, sondern sie hindert auch das Verständnis. Es muss sie also nicht nur derjenige bekämpfen, dem in sprachlichen Dingen irgendwelches Schönheitsbedürfnis eigen ist, sondern auch jeder, dem es vor allem auf Klarheit ankommt. Fesselnd und überzeugend ist nun Engels Darlegung, wie diese beiden Anforderungen einander tatsächlich völlig entsprechen. Denn die schöne Sprache ist fast immer auch klar, und die klare Sprache ist fast immer auch schön. Wer als Künstler der Sprache auf Echtheit und Reinheit seines Ausdrucksmittels hält und daher den fremden Flitter vermeidet, dient dadurch von selbst der Verständlichkeit und wer, um diese zu fördern, dem undurchsichtigen Fremdwort den durchsichtigen deutschen Ausdruck vorzieht, erreicht eben dadurch die künstlerisch gebotene Echtheit seines Ausdrucksmittels.

Natürlich will Engel so wenig wie wir andern, die wir auf dem Boden des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins stehen, alle Fremdwörter mit Stumpf und Stiel ausrotten. Soweit es sich um vollständig eingebürgerte und schon durch die Häufigkeit ihrer Anwendung allgemein verständliche Wörter handelt, wie etwa *Natur*, *Musik*, oder solche, die sich auch in Aussprache und Aussehen der deutschen Sprache angepasst haben, d. h. ausser dem alten völlig deutschgewordenen Lehngut Wörter wie *Stil*, *Kalender*, *Sport*, da kann sich auch der zufrieden geben, der etwa bedauern sollte, dass es nicht noch weniger solche unentbehrlich gewordene Fremdwörter gibt. Jedenfalls, und das betont Engel mit Recht, würde es im Deutschen überhaupt keine Fremdwortfrage geben, wenn es sich nur um die paar wirklich eingebürgerten Entlehnungen aus andern Sprachen handelte. Den auserlesenen Meistern der Sprache aber, die nicht für den Tag, sondern für die Jahrhunderte schaffen wollen, gibt Engel den Rat, auch mit anscheinend für alle Zeiten eingebürgertem Fremdgut recht vorsichtig umzugehen, und die Berechtigung dieser Warnung erhärtet er durch eine feine Beobachtung von durchschlagender Beweiskraft. Er vergleicht nämlich die Wirkung jetzt veralteter Fremdwörter in den Werken unserer Klassiker mit derjenigen ungebräuchlich gewordener deutscher Ausdrücke. Da zeigt sich denn, dass ein jetzt gänzlich untergegangenes Fremdwort in den meisten Fällen einfach unverständlich ist und stilwidrig

wirkt und ein nur in beschränkter oder geänderter Bedeutung erhaltenes uns oft geradezu abgeschmackt, lächerlich anmutet und zwar manchmal an hochernsten Stellen. Wie schwer wird es uns, an einen Wielandschen Helden zu glauben, der durch *Jalousie* in eine heftige *Emotion* gerät, wie lächerlich kommt uns in Werther der *Chapeau* als Bezeichnung des tanzenden Herrn in einer Gesellschaft vor, wie unmöglich klingt uns heute der Ausdruck *polierte Völker! Embarassieren, echauwieren, arrivieren, desperieren, repoussieren*, alle diese und zahllose andre veraltete Fremdwörter wirken selbst oder vielmehr gerade in den Werken unsrer Besten jetzt auf uns als eine grässliche Stilwidrigkeit, weil sich eben das an und für sich Unschöne, sobald uns die Gewöhnung nicht darüber hinweghilft, so zeigt, wie es wirklich ist. Umgekehrt, wie steht es mit den veralteten deutschen Ausdrücken? Wenn Lessing in einem erschütternden Briefe schreibt „ich ergreife den Augenblick, wo meine Frau ohne *Besonnenheit* liegt“, wenn Schiller seine Louise die heilige *Vorsicht* anrufen lässt, so fühlt der Leser, der aus dem Zusammenhang den Sinn sofort errät, nicht nur kein Befremden, nein, es liegt sogar auf solchen Wörtern aus alter Zeit der Edelrost der Jahrhunderte, und ergreifende Stellen wirken dadurch noch tiefer, noch feierlicher.

Allen Engelschen Beweisgründen zum Trotz ist es nun wohl möglich und leider sogar durchaus wahrscheinlich, dass mancher, dem sonst ein Urteil in sprachlichen Dingen wohl zusteht, sich für die Abkehr vom Fremdwort noch immer nicht gewinnen lässt. Zum Teil spielt da die liebe Gewohnheit und Bequemlichkeit mit, zum Teil aber auch bei wenigen Hochgebildeten eine wirkliche Freude an dem Fremdwort, das ja für sie als genaue Kenner fremder Sprachen keines ist, ihnen vielmehr feine Abschattungen des Sinnes auszudrücken scheint, die sonst nicht wiedergegeben sind. Das liesse sich ja verstehen, wenn nicht eben die Sprache zur Verständigung der Menschen untereinander da wäre, nicht nur für eine geistige Brahmanen-Kaste, sondern für das ganze Volk. Ausserdem wissen wir, dass nur zu oft die ausgeklügelte Bezeichnung feiner Abschattungen des Sinnes durch häufig ganz willkürlich gebildete Fremdwörter—prächtige Beispiele dafür finden sich bei Engel in Menge—auf den Hörer oder Leser, für den sie doch bestimmt ist, den Eindruck völliger Sinnlosigkeit macht. Aus der Abschattung wird dann stockfinsteres Dunkel.

Aber, wie gesagt, hier ist mit dem Widerspruch mancher sonst durchaus Urteilsfähigen zunächst wohl noch weiter zu rechnen. Ganz unmöglich wird dieser aber bei jedem einigermaßen Einsichtigen da, wo Engel sich dem deutschen Satzbau zuwendet und hier den schweren Schaden nachweist, der nicht nur der Sprache selbst, sondern auch dem Ansehen und dem Einfluss des geistigen Deutschland aus der geradezu krassen Stillosigkeit erwächst, die einen so grossen Teil unsrer deutschen Prosa, vor allem die der wissenschaftlichen Werke, künstlerisch so ungeniessbar

macht. Niemand wird etwa Engel in allen Einzelheiten, die er vorbringt, beipflichten, so besonders da nicht, wo er sich auf rein philologisches Gebiet begibt und z. B. etwa merken lässt, dass er die mancherlei Schwierigkeiten der abhängigen Rede im Deutschen wohl stilistisch, nicht aber sprachwissenschaftlich beherrscht. Hier wie anderswo wird er doch wohl den eigentlichen Germanisten das Wort lassen müssen, die er im allgemeinen schwer der Versündigung an eben der Sprache anklagt, deren Geschichte und Wesen sie doch mit solchem Eifer und Erfolg ergründen. Diesen und jenen Leser mag auch wohl die Schärfe des Angriffs verletzen, die Engel nicht nur gegen einige eitle Schaumschläger und Wortgauler, sondern hie und da auch gegen wirklich hochverdiente Männer anwendet. Dagegen wäre aber zu sagen, und Engel sagt es selbst nachdrücklich, dass es ihm gerade darauf ankommt, an solchen hervorragenden Beispielen zu beweisen, wie schlimm die Missstände sind. Er lässt sich leiten von der richtigen Erkenntnis, dass die Vervollkommnung des Stilgefühls in der Sprache von den geistigen Führern ausgehen muss, dass alle Mühe tüchtiger Lehrer in den Schulen wenig ausrichten kann, wenn sich die so ungemein einflussreichen Männer der Wissenschaft nicht auf ihre Pflicht besinnen, d. h. auf die Pflicht, es sich in Rede und Schrift nicht an tiefem Gehalt genügen zu lassen, sondern für diesen auch die klare, schöne, deutsche Form zu suchen. Sollte, wie zu hoffen ist, Engels Mahnruf in diesen führenden Kreisen aufrüttelnd wirken, so wäre viel gewonnen.

Was sind nun kurz die wichtigsten Ausstellungen Engels an dem landläufigen deutschen Satzbau? Sie lassen sich fast alle dahin zusammenfassen, dass die meisten deutschen Prosaschreiber gewisse Schwierigkeiten, die der deutsche Satzbau tatsächlich aufweist und die auch nicht aus der Welt zu schaffen sind, nicht genügend überwinden, sondern sich vielmehr von ihnen beherrschen lassen. Vor allem in der Endstellung des Zeitworts und seiner näheren Bestimmungen — wann, wie und wo, braucht ja keinem Leser dieser Zeitschrift erläutert zu werden — erblickt Engel ein Hemmnis, das durch ein bewusstes Streben nach Klarheit überwunden werden muss. Denn diese Endstellung, die nur zu leicht die richtige Beziehung aller übrigen Satzteile zu einander bis ganz zuletzt in der Schweben erhält, stellt im Vergleich mit dem Englischen oder Französischen selbst in guter deutscher Prosa höhere Ansprüche an die Aufmerksamkeit und Gedächtniskraft des Lesers oder Hörers. Indem nun die Endstellung zu eben dieser Aufmerksamkeit erzieht, ist der Schaden nicht gross, und ausserdem wird die Erschwerung des Verständnisses, wenn bei gutem deutschen Stil davon überhaupt die Rede sein kann, wieder wettgemacht durch die reichere Erhaltung der Beugungsformen und auch gerade wiederum durch manche Freiheit der Wortstellung, die sich das Deutsche im Gegensatz zu andern Sprachen bewahrt hat. Wohl aber ist es ein Übelstand, wenn mit der Aufmerksamkeit des Lesers geradezu Raub-

bau getrieben wird. Dies geschieht, wenn die Endstellung, deren Schwierigkeit durch klaren Stil überwunden werden sollte, nun über alles Mass hinaus bis in ihre letzten Möglichkeiten erschöpft wird. Da ist das Ergebnis denn jener berüchtigte Einschachtelungsstil, der gerade mit seinem oft erstaunlich künstlichen Aufbau so unkünstlerisch wie möglich ist. Diese Satzungetüme—die durchaus nicht so sehr lang zu sein brauchen, lange Sätze können klar sein wie Krystall—sind in ihrem Übermass an Form eine Formlosigkeit der schlimmsten Art. So lange sie sich schwerfällig durch die deutsche Prosa wälzen, kann von Gefälligkeit, von Anmut, von Klarheit keine Rede sein.

Es ist unmöglich, das Engelsche Werk in einem kurzen Bericht irgendwie auszuschöpfen. Wer das Buch in die Hand nimmt, wird über die Fülle der Anregungen staunen, wie über die Tiefe des Wissens. Es ist eine Streitschrift von der Art, die einem das Herz erquickt; denn sie ist von Begeisterung für die gute Sache durchglüht und will nichts als deren Sieg. Engel glaubt an diesen Sieg und wir mit ihm. Denn schon seit Jahren wird in der Heimat liebevoll und einsichtsvoll der Sinn gepflanzt für die Reinheit und Schönheit der deutschen Sprache. Das Engelsche Buch stellt sich als eine erfreuliche Frucht dieses idealen Strebens dar, die selbst wieder reichen Samen ausschütten wird. Gewiss, die platte Nützlichkeit, die natürlich zu beschränkt ist, ihren eigenen Vorteil bei der Sache einzusehen, wird auch in Zukunft überlegen die Nase rümpfen über die lächerliche Schulmeisterei dieser Sprachverbesserer und wird nach Kräften dafür sorgen, dass nicht alle Blümenträume reifen. Denen aber, auf die es ankommt, wird mehr als bisher der Sinn dafür erschlossen werden, welche geheimnisvolle Kraft in einer Sprache wirkt und webt, in die ein grosses Volk sein Bestes und Tiefstes hineinlegt. In dieser tiefen Ahnung des Sehers Herder liegt zugleich eine ernste Mahnung.

Die Sprache des Kindes.

Von Professor Dr. Arthur Wreschner.

(Fortsetzung.)

Viel wichtiger ist natürlich die Nachahmung der von anderen gesprochenen Worte, die allerdings erst spät, gewöhnlich im achten Monat, bei Preyers Sohn am 329. Tage zum erstenmal hervortritt und als eigentliche „Echolalie“, d. h. unverständenes Nachsprechen aller möglichen Worte, sogar erst im zweiten Lebensjahre voll ausgebildet ist. Ja, ein allzu frühes Nachsprechen soll kein günstiges Vorzeichen für die geistige Entwicklung des Kindes sein. Es steht also mit dem Nachsprechen anders, als mit der Nachahmung sonstiger Bewegungen, namentlich mimi-

scher, wie z. B. des Mundspitzens, das schon im vierten Monat erlernt wird; auch hinweisende und andere Geberden werden verhältnismässig früh nachgeahmt. Warum das Nachsprechen so spät auftritt, begreift man, wenn man sich die zahlreichen Bedingungen vergegenwärtigt, die zu seinem Zustandekommen nötig sind. Sie machen es auch verständlich, dass das Kind zuweilen manche Wörter wohl aus eigenem Antriebe schon hervorbringen, aber nicht auf Wunsch nachsprechen kann. Denn zunächst wirkt die fremde Stimme als ein eigenartiger Reiz, der andere als die gewohnten Artikulationsbewegungen auslöst. Ferner vermag das Kind oft die Aufmerksamkeit noch nicht auf das Vorgesprochene zu konzentrieren, zumal es durch die Fremdartigkeit der Reize, wozu ja nicht bloss die Stimme, sondern auch die ganze Person des Vorsprechenden und die näheren Umstände des Vorsprechens gehören, abgelenkt wird; der Bewusstseinsumfang des Kindes ist noch zu gering, und die Labilität seiner Aufmerksamkeit noch zu gross, als dass es gleichzeitig der suggestiven Einwirkung von aussen mit dem Zwecke des Nachsprechens ausgesetzt werden und die Antriebe zum Nachsprechen hervorbringen könnte. Auch eine gewisse Befangenheit, wie sie ja selbst bei Erwachsenen, z. B. bei der Aufforderung, ein bekanntes Klavierstück zu spielen, vorkommt, stellt sich ein. Endlich muss beim Nachsprechen der Wille hierzu einsetzen, während das spontane Sprechen mehr vom Zufall und einer günstigen Konstellation der nervösen Substanz abhängt. Genügt also hier die Aufeinanderfolge von lauterzeugenden Bewegungen und Lauten, so ist dort die von Lautwahrnehmung, Bewegungsvorstellungen, Bewegungen und Lauten nötig. Darum erfolgt auch das Nachsprechen etappenweise: zuerst ein-, dann zwei-, dann drei- und mehrsilbige Worte: „anama“ (Grossmama) und „apapa“ wiederholte Preyers Kind erst im 22. Monat.

Viertens ist das Vorstadium durch das Sprachverständnis gekennzeichnet. Das Kind im siebenten bis neunten Monat versteht mancherlei, was zu ihm gesprochen wird, das es aber selbst noch nicht zu sprechen vermag, wie ja auch späterhin das Sprachverständnis viel schneller als das Sprechvermögen fortschreitet. Hierbei ist jedoch zu unterscheiden, ob das Kind die zugerufenen Worte oder die sie begleitenden Geberden versteht. Ist doch das Verständnis für Geberden und Mienen, namentlich für die mimischen, bald aber auch für die hinweisenden Ausdrucksbewegungen schon sehr frühzeitig entwickelt. Streckt also die Mutter ihre Arme dem Kinde entgegen und sagt hierbei: „Komm doch!“, dann erhebt sich das Kind schon, wenn es die Geberde, aber noch nicht die Worte versteht. Auch sonst kann ein Sprachverständnis leicht vorgetäuscht sein, etwa durch eine differenzierte Suggestion. So wirken dieselben Worte auf den Säugling anders, wenn sie die Mutter, als wenn sie irgendeine fremde Person spricht; dort beruhigt sich das Kind, hier nicht, weil offenbar nur die bekannte Stimme und der bekannte Tonfall wirksam sind. Daher ver-

steht auch das Kind oft einen Satz, gleichviel, in welcher Sprache er zugerufen wird, sobald nur Tonfall, Akzent, Höhe und Stärke der Stimme usw. unverändert bleiben. Auch ist das erste Sprachverständnis nicht etwa so zu denken, dass der ganze Satz, z. B. „Wo hast du die Nase?“ verstanden wird; vielmehr löst ein bekanntes Wort, z. B. „Nase“ die kindliche Reaktion, das Anfassen der Nase aus. Ja, zuweilen wird nur ein Wortteil wiedererkannt und verstanden. So zeigte ein Kind im 16. Monat auf das „Ohr“ schon bei „O“ und auf das Auge bei „Au“; ja schon im 13. Monat machte es immer dieselbe Handbewegung, gleichviel, ob man es fragte „wie gross?“ oder „oss?“ oder „o?“. Allerdings unterscheidet das Kind zuweilen schon frühzeitig „Mund“ und „Mond“ oder „Uhr“ und „Ohr“ u. dgl. Jedenfalls handelt es sich bei den ersten verstandenen Worten nur um Wiedererkennungen auf Grund von Assoziationen; auf diese Weise werden Gemütsregungen hervorgerufen, welche sich in Ausdrucksbewegungen entladen. Wenn also das Kind beim Anhören des Wortes „Papa“ oder „Mama“ oder „Omama“ auflacht, dann rufen diese Gehöreindrücke die früher mit ihnen verbundenen Gesichtseindrücke und Gefühle hervor, an die sich die kindliche Reaktion, das Auflachen, anschliesst. Gefördert wird dann das Sprachverständnis durch eine gewisse Dressur, wie etwa die Aufforderung: „Gib's Händchen!“, „Mach' bitte, bitte!“, „Wo ist der Mund?“ So bedenklich in gewisser Hinsicht solche Abrichtungen sind, so haben sie doch anderseits auch ihr Gutes. Denn durch sie wird das Kind zur Teilnahme an dem Gemüts- und Willensleben der Erwachsenen erzogen; es lernt Wünsche und Aufforderungen von Benennungen unterscheiden, so dass zu dem „assoziativ-intellektuellen“ Sprachverständnis ein gefühls- und willensmässiges hinzutritt; das Verständnis für die Funktion der Sprache als Bezeichnung, Ausdruck und Mitteilung wird gewonnen; vermittelt von Assoziationen und Suggestion werden durch Worte Bewegungen ausgelöst. Macht also das Kind von selbst oder unter Anleitung eine bestimmte Bewegung, schlägt es z. B. die Händchen zusammen oder wird sein Zeigefingerchen an die Nase geführt, während der Erwachsene gleichzeitig ein oder mehrere Worte, z. B. „klatsch, klatsch“ oder „Nase“ ausspricht, dann führt das Kind nach häufiger Wiederholung dieser Verbindung die Bewegungen (das Zusammenschlagen der Händchen oder das Berühren der Nase) aus, sobald man ihm sagt: „Mach klatsch, klatsch“ oder „Wo ist die Nase?“ Hierzu ist das Kind aber nicht etwa deswegen imstande, weil es die Worte versteht, sondern weil die Dressur das Klangbild von „klatsch, klatsch“ oder von „Nase“ mit den entsprechenden Bewegungen fest assoziiert hat. Allerdings sind diese Geberden sehr wichtig für das Entstehen des eigentlichen Sprachverständnisses, da allmählich jene wegfallen und dieses zurückbleibt. Dies ändert aber an der Tatsache nichts, dass das Geberdenverständnis dem Wortverständnis zeitlich merklich vorangeht, dieses oft durch jenes

vorgetäuscht und so zuweilen zu früh angesetzt wird. Nur so ist es verständlich, dass ein Kind, welches im 16. Monat dazu gebracht worden war, auf „anderes Ohr“ auch das zweite Ohr richtig zu zeigen, bei der Frage: „Wo ist anderes Auge?“ nach dem zweiten Ohr griff.

So vorbereitet, tritt das Kind in das eigentliche Sprachstadium, in dem nicht nur unverständene Worte nachgeplappert und unaussprechbare Worte verstanden werden, sondern sich mit einem bestimmten Wort, das ausgesprochen wird, ein bestimmter Inhalt verbindet. Welche Bedingungen müssen hierfür erfüllt sein? Wie schon erwähnt, setzt alle Sprache Ausdruck, Mitteilung und Bezeichnung voraus. Sie verlangt also eine gewisse Fertigkeit in eigenen Sprechbewegungen und deren Kontrolle durch die Empfindung (motorisch-kinästhetische Vorgänge), ferner das Sehen vorgesprochener Worte und das Hören dieser, wie der selbstgesprochenen Worte (optisch-akustische Vorgänge), drittens eine gewisse Fähigkeit, auf Grund einer Vorstellung spontan das zugehörige Wort auszusprechen, und endlich einen gewissen Grad allgemeiner geistiger Entwicklung: die Aufmerksamkeit muss sich schon genügend zur Beobachtung der Laute und der sie erzeugenden Bewegungen, des Geberdespiels und der eigenen Sprechversuche konzentrieren können; die beachteten Gehörs-, Gesichts- und Bewegungseindrücke müssen im Gedächtnis aufbewahrt und so wiedererkannt werden; der Nachahmungstrieb muss voll entwickelt und das Gemütsleben schon reich differenziert sein. Ist eine dieser Bedingungen nicht erfüllt, dann ist die Sprachentwicklung gestört oder verzögert. Aber auch normalerweise ist einige Zeit nötig, bis all diese Voraussetzungen verwirklicht sind. Darum bricht die kindliche Sprache nicht mit einemmal wie die Minerva aus dem Haupte des Zeus hervor, sondern verlangt ein mehr oder minder langes Vorstadium.

(Fortsetzung folgt.)

Morgen- und Abendlernen. Für die Bewältigung der Hausaufgaben, auf die wir in unserer Schularbeit kaum werden verzichten können, im allgemeinen sowohl, als auch im besonderen in den Internaten, sind für Eltern und Lehrer die Untersuchungen von Dr. W. A. Lay, Seminarlehrer in Karlsruhe, von praktischer Bedeutung, die sich darauf erstreckten festzustellen, welchen Einfluss die Tageszeit auf die Gedächtnisleistungen ausübten, namentlich ob das Morgen- oder Abendlernen bessere Erfolge aufzuweisen habe.

Die Ergebnisse der Versuche waren überraschend. Wählt man das *dauernde* Behalten — und auf dieses kommt es doch immer an — zum Massstab für die Bewertung der Versuche, so zeigt sich bei jeder Versuchsperson und in jedem Versuch der Erfolg des Abendlernens dem des Morgenslernens um mehr als das Doppelte überlegen. Etwas anders verhalten sich *die Zeiten*, die zum Lernen des Aufgegebenen nötig waren. Hier

spricht der Unterschied zugunsten des Morgenlernens; doch ist er nur ein sehr geringer. Interessant ist die Tatsache, dass die Versuchspersonen, die beim Morgenlernen eine geringere Lernzeit hatten, als beim Abendlernen, die subjektive Überzeugung besaßen, dass das Morgenlernen auch für das dauernde Behalten erfolgreicher sei, als das Abendlernen. Sie waren daher nicht wenig überrascht, als sie nach Beendigung der Versuche den objektiven Befund erfuhren, der gerade das Gegenteil als Tatsache ergab.

Für die auffällige Erscheinung, dass der dauernde Erfolg des Abendlernens dem des Morgenlernens im allgemeinen um rund das Doppelte überlegen ist, obschon die Lernzeiten verhältnismässig wenig voneinander verschieden sind, und obschon man am Abend mehr oder weniger müde, am Morgen aber frisch und ausgeruht ist, gibt Dr. Lay folgende Erklärung: Wir müssen bedenken, dass jede psychische Erscheinung nicht bloss von den vorhergegangenen und gleichzeitigen, sondern auch von den nachfolgenden psychischen und physischen Prozessen abhängig ist. Eine psychische Erscheinung kann durch eine nachfolgende Vielheit und Mannigfaltigkeit von Erlebnissen — Gang durch ein Museum u. s. w. — oder auch durch einen einzigen starken nachfolgenden Eindruck mehr oder weniger geschwächt oder ausgelöscht werden. Wir wissen auch, dass jede psychische Erscheinung perseveriert oder unbemerkt nachklingt, dass sie ungestört austönen und sich „festigen“ will, dass manche Vorstellungen, sofern sie nicht von anderen durchkreuzt werden, „unbewusst weiterarbeiten“. Die günstigste Zeit für solche Vorgänge ist nun die Nacht; die äusseren Eindrücke sind ganz oder fast ganz ausgeschaltet, und das Gehirn wird im Schläfe erfrischt. Die ungünstigste Zeit für jene Vorgänge ist aber der lichte Tag, an dem die Eindrücke und andere Erlebnisse in buntem Durcheinander sich drängen und folgen. Unter diesen Voraussetzungen wird es verständlich, dass das Abendlernen dem Morgenlernen in seinem dauernden Erfolge beträchtlich überlegen ist.

Lotto or Composition ?*

By **George H. Danton**, Butler College.

When I was a boy we used to play a game calld "Lotto" which, I presume, you all know.

It was, as I remember it, composed of a set of cards on which numbers were printed and over these numbers we placed either little transparent

* An address delivered before the Modern Language Section of the State Teacher's Association of Indiana, Dec. 27, 1911.

glass squares or numbered wooden counters. Whoever first covered the numbers on his cards with the glass pieces or the wooden disks won the game. Its merits were that it was simple, that almost any number of children could play it, and that it kept the children busy. It was, however, mechanical, we never learned anything, and unless we were watching carefully, someone was sure to cheat.

It has often seemed to me that the average and traditional composition work in our modern language teaching offers very close parallels to this game of our childhood. The participant or victim is given a set of English words as unconnected by any central theme as were the numbers used in Lotto. The problem is to cover these words with the equivalent words from the foreign language and whoever covers his words perfectly has performed all that was required of him. The English words are covered either with glass, through which the original shines with glaring and accusing clarity, just as our numbers shone through the glass; or the words are covered with dull wooden equivalents, the result of which in no way differs from the original and which is utterly without the inspiration of the living tongue. In either case there is, all too often, a mechanical superposing, a mechanical imitation of a set model and like all imitation it becomes a bore to the student because its value is not only unapparent but actually negative. The student has made no new combinations and has not gone forward.

My contention is that composition is a misnomer for this Lotto. It is not composition, for it does not teach the student to compose in the foreign language. It is a process which teaches the student to perform that process and nothing else. The pupil gets a facility in finding for the English word the equivalent foreign word, about proportionate to the rapidity with which he can handle the dictionary. If he has instinct he will often be able to pick out the right word; frequently he does not get it at the first guess and the result is complete error. I once had a naive pupil who told me in utter frankness that in translation or composition he always took the second word given in the dictionary. The first word, he said, was usually wrong and he did not have time to look past the second to the third. This is a sure way to get a *word*, but it does not lead to composition. It brings about such results in the rendition of the individual word or phrase as you all know, and of which you can all give classic examples.

This Lotto is not composition in any sense of the term. Composition implies composing, it implies doing a synthetic thing, it implies making up stories, poems, essays, what you will, and not the pitiful piecing of word upon word, of phrase upon phrase, the tentative gathering of forms to fit a hollow model. Courses in composition in the vernacular range in scope from the writing of briefs in skeleton form, to the polishing of

finely wrought sonnets. They attempt to teach expression, they aim to stimulate the mind to new thought or to express well known thoughts in a more elegant form. Does modern language composition do any of this?

I am not contending for a renaming of a misnamed thing; our modern language composition should do no less, if in a slower and more elementary form, than does the same subject in the vernacular. We must bring about real composition; that is, we must start the pupil on the road to real synthesis in a way that our old friend Lotto never did. Lotto was a fruitful source of ingraining errors in the pupil's habit of rendition and is a fetish which we have worshipped too long. Like all fetishes it is an anomaly in an enlightened age and, in the words of Omar,

"The idols we have loved so long
Have done our credit in the world much wrong."

If, after pursuing this method, the student could write the language, all would be well, but I ask you frankly, how many students gain enough confidence in handling the foreign idiom after any number of years of this process, to do any original work in the foreign tongue? I speak from the experience of the pupil as well as from that of the teacher. I began French in College and had as good instruction of the traditional sort as can be had. We translated from French into English and from English into French. Some of the composition from one of our books will remain with me to my dying day. I expect to babble extracts from it on my deathbed. This book contained, among other things, a number of remarks about the pinks in the mattress. I never knew why the pinks should be put in the mattress because they are not a traditional filling for that useful article, but in this book it was done, and we were ordered to do the same—presumably as drill on the imperative. There seem to have been many pinks for it took us a long time to put them all in, but finally it was done, and then we proceeded to throw a silver plate out of the window. This silver plate never troubled me as the pinks did, and for years I went around worrying about them. I am now prepared to solve the mystery: In the fairy tales of Mme. d'Aulnoy, there is one story in which the wicked step-brother puts the pinks of the good little sister in the mattress—a fact that was in no way indicated in the composition book. In fact, the pinks were entirely unconnected with anything we had read.

What good does a book like that do the student? And are books which give connected discourse to be rendered into the foreign tongue really much better? Does it make any difference whether the lotto is practised over a series of connected or of unconnected figures, over a sum in addition or a meaningless jumble? Do these things lead to free composition or to more handling of the dictionary?

Composition is based upon a central thought around which the language must be built: it never can be attained (and I maintain that actual

composition is the aim) by starting with the language and proceeding to the thought in that old Ollendorffian way which is still so common and which is tacitly taken for granted even in some of our newest books.

The teaching of composition is hampered by the fact that the average college student has in reality no medium of expression. His native idiom is a jargon or is a meager collection of fundamental concrete concepts. In the vernacular he has to be taught to think first and to express himself afterwards; how can we expect to proceed at once to expression? Our job is a difficult and nice one. It is also very involved and cannot be solved in an offhand theoretical manner. Neither can it be solved by the teacher who says, "Take the next 20 sentences from English into German," and who feels that his or her task is done when these sentences, mistakes and all, are put on the board the next day.

Composition in its simplest form consists of narration and description. We can, I think, neglect the brief writing and the sonnetteering in our work, for we seldom arise to the heights of constructive exposition or to those of prosody; though before we attempt to give our people themes in the foreign language on literary subjects the former must be developed and the latter is not an impossible goal, indeed, it would open the eyes of some of our students to the real differences in the verse of the two languages as nothing else can. It is only by realizing the prosodical differences that the intrinsic merits of the verse forms are made apparent. Perhaps then some of the facts of sound and rhythm as well as of thought and structure would be brought to light. Actual drill here, as in the vernacular, is the ideal.

But in our elementary work, composition consists mainly of the two simplest phases and so we should begin by really teaching the student to narrate and describe. My idea is that the matter in hand should be treated as a whole and that its structure as well as its external form should be taught. For the teacher who feels that a language should be introduced by the verb, narration is the logical method of approach; for the teacher who stresses the substantive forms, especially the noun, description will come first. For my own part, I feel that narration offers an easier start than description but so great an authority as Prof. Hempl in a conversation several years ago, said that easy description offered better chances for him than narration. I agree with Spanhoofd that the German noun is harder to grasp than the German verb and I also feel that the action possible in work on narration gives the student more points of attack than the visualization necessary in description. And as all poetry that is worth while connotes, because of its concreteness, a large amount of visualization, it seems to me that for this reason alone, to say nothing of the stylistic questions involved, poetry should not be used, in the early stages at least, as the basis of prose composition.

But the composition should be inextricably connected with the reading matter. Composition separate from the reading is bound to be barren in its results. It is barren in the mother tongue; why should the foreign language, with its additional obstacles, have any advantage? Bacon says that reading maketh a full man and nowhere is this better exemplified than in modern language work. The reading is what really gives the vocabulary. To get the real grasp of the word, the phrase, the idiom and even the thought, it must be repeated. The old say *repetitio mater studiorum* applies here, too. The fullness of the reading material, the active treatment of that material in composition, is what develops the pupil. Such a method does away with the old laborious translation from the foreign language, makes it possible to have more of the foreign tongue in the class room and brings with it the dignity of actual labor with the satisfaction of actual accomplishment.

The material for composition should be discussed, gone over in class and reworked into composition. That is, the constant effort should be to get at the pupil's own reaction on what he has read, to have as much of that reaction as possible take place under the eyes of the teacher, and through the spoken medium of the foreign tongue. No composition should be written before it has been gone over orally in class, and no composition is being well taught where the exercises show great quantities of errors. If my books look like a battle field, all red with spilled ink, then I know that that lesson has not been well presented by me. This happens often enough to take away that pride which is so bound up with the law of gravity.

The progress must be slow; the days are past when we can open the grammar, take the whole noun declension at one time and then regard it as known. For our students, especially, who usually have no knowledge of English grammar, to say nothing of syntax, the process of building up a medium of expression in a foreign tongue, often more highly inflected than the mother tongue, and often at a time when careless thought and language habits have already been formed, is bound to be laborious. But the constant emphasis must be upon the original work of the pupil; in the elementary and high school this can be done as well as in the college and in the college the elementary steps of the process may not be slurred over any more than in the lower schools. It seems a fallacy to me to suppose that the general run of college students is able to take larger doses of modern language than children with minds at a more receptive age for the intrusion of this—not knowledge—but drill. The dividing line between the freshman year and the last high school year is not very clear in real mental progress.

This constant emphasis on the original work of the pupil results in a variety of exercises; it means that when one exercise is put on the board, it is not a scheme from which all corrections may be made (but are not,

unless the work is agone over). Even in the earliest stages of the work, the pupil should be encouraged to develop his own sentences and should be encouraged to illustrate each form by a sentence. This is the true beginning of composition. It is in the very teaching of the grammar that the start is made and no paradigm should be given except in the form of a complete sentence.

The pure reform method brings about real composition but it is still an open question with me whether for the college student at least, the pure reform method is advisable, and I was interested to see that Dr. Walter himself had come to the opinion from his American experiences that some compromise was necessary, due to our peculiar condition in regard to the teaching of the grammar of the vernacular. But the reform method brings about some excellent results. For the pupil with a poor ear it is nothing, and it is surprising how many people cannot hear what is said to them. Its advantages are that it takes the material around the student's own self and works that over with him. It never starts with the principle and goes to the illustration but works out the principle from the illustration. It has the great advantage of being a building up process and this is what is needed in composition.

This building up should, however, not be entirely of the internal vision but also of the external. (*Innere und äussere Anschauung.*) The student should be taught to follow actions, should be taught to write down actions that he sees going on, and should, even among dignified collegians, be made to go through these processes himself, and to describe and tell his own actions as he goes along. This, to be sure, is no more than the old Gouin expanded away from the emphasis on formal drill that was one of the important features of that distinctively valuable method. The teacher, too, may have to abandon some of his academic dignity. No one can teach composition, or grammar either for that matter, sitting down. The aim should be to keep the pupil's mind working, to have him follow the processes of the work, to come to the foreign tongue without the mediation or intervention of his own idiom. By letting him see things happening, he gets far more interest and grip than if he has to put pictures in a mattress or even if he tells over in lotto form some passé anecdote or fable. The stage of the anecdote is overworked and too few composition books get beyond it. It has its place, but only when made a part of the pupil's reaction. It is better to compress a long story into a page than to lotto over a quarter of a page of anecdote.

In the early stages, the material must be given entirely in the classroom by the teacher, and the pupil does not need a book. He must first hear all the forms and have them correctly written, before he himself goes to the work of putting them down; above all things, he must not be left to himself with a dictionary. The bane of modern language teaching is

the bilingual vocabulary. True composition, as well as true reading, is not based on the word, but on the sentence as the sign of the idea. The pupil should be taught to read the foren tung by sentences and not by single words, and the same process should be observd in the writing. Indeed, the unit of reading and composition is better the paragraf than the sentence. The pupil should put himself in the place of the occurring action or should see the scene to be portrayd; and his mental or audible questions should bring out the structural basis of the composition. Composition is not home work; it is preeminently class work, and the teacher must be the constant gide to avoid the first formation of error habits. He will at first furnish the main, almost the entire vocabulary, he will act out or illustrate the matter in hand, in some cases he will even dictate the composition until he is sure of the grasp that his class has on the forms in question. It is only gradually that the actual work of composition can be left to the student, but as the confidence of the latter grows, he will take a real interest in the work and it will not be an act of mechanical drudgery, to be copied from the paper of some other student where the moral sens and time are both a little lacking. In tru composition, copying is impossible.

My own practis in elementary work is to go over the lesson, that is, the reading lesson, with the class, with all books closed. I try to make my first appeal to the ear and try to explain in German all new facts and words and to illustrate, as well as possible, all new forms. In the case of abstract concepts I make little attempt to be rigid in my adherence to the German, because it is sometimes wellnigh impossible to make the minority think along the right associational lines. After I am reasonably sure that the majority of the class has all that can be gotten from the ear, I hav the books opend and the drill in reading and pronunciation commences. The books are agen closed and the question and anser drill begins. Sometimes at this point I dictate a simple version of the text to summarize the whole and these dictation exercises are handed in. Not until the work has been gone over in class, does the work of re-composition begin; sometimes not until the next day's review has clincht the forms.

Given simple enuf reading matter, with well-markt stopping places and without puns or other plays on words,* the goal is correctness with fluency, a feeling of confidence on the part of the student with tung, pen and eye. We must lern that the painful multiplication of insignificant details is not composition and the dissection in English of equally minute detail is not reading. It is the discussion of that which is red that should

* The anecdote „Das eiserne Kreuz” in Dr. Walter's pamflet and the story on page 40 of Allen's „Daheim” suffer from this defect.

be the basis for composition. A well-written summary of a simple fairy tale is far better than an exercise of ten times the difficulty in the lotto method, even tho the careful student makes no appreciable errors. In the one case, the student has bilt up from within; in the other he has followd a stereotyped form, a routine.

To a great many of you what I hav sed will be "old shoes." You will say, "That's what we hav done all along!" but I can assure you from personal experience that in many an institution the old painful lotto method is still pursued and the sentences, mistakes and all, are still put on the bord, from which the corrections are made with more or less fidelity. The old composition rests on the eye alone and the eye can never be made the tru basis of language study. Composition must be taught thru the ear, it must, I repeat, start from the central thought and by a long slow gradual evolution, must work toward diction as a goal. Composition, rightly taught, will eliminate translation for it will be the real translation; that is, it will be the student's rendition of his own reaction on the material and will show whether he has the germ, the thought, as no translation ever does. It need not eliminate a treatment of detail; in the development of the ramifications of the thought the real art of the teacher will come into play.

The pedagogy of our subject is still in its infancy and we are only just beginning to realize what tremendous scope there is for our art—for teaching is an art. The lusty infant is growing rapidly in the hands of its parents and nurses who are earnest and conscientious. This much, I think, may be profesied of the child: that it will turn out to be a very Proteus, changing form with every contact, like the old man of the sea. For each of us there will be a pedagogy dependant upon his personality. And this much we can feel: in the earnest purpose before us to bring a better understanding to our own nation of the striving, the glory, and the failures of another, every means at our command must be tried and one means is the ability we can giv those in our charge to use the speech medium of that other land, to giv them the power to penetrate the shell of language and to see it and to use it in its beauty. Let us giv to our pupils an insight into this beauty by constructiv means. Let us giv them real power!

But when all this is done, when our teaching has ceast to be a dedening drill, with resultant formalism and knowledge of accidence without power of use; when language has widend not only the externals of speaking but also the outlook, when it has aided the logical function and has brought about synthesis thru the awakening of an indiv'duality, then we shall hav had an achievmnt and our work will not go the way of all ded disciplins. The day will come when we will be face to face with the question, "Do you teach from a book or from a brain?" Are we to work out

our own salvation or vicariously accept the salvation wrought out for us? Does everything we teach effectualize the thinking power of our classes or are we of those who believe that salvation comes to those who go thru the motions? Is it to be lotto or composition?

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Seit der Ernennung eines Leiters des deutschen Unterrichts in unseren öffentlichen Schulen zeigt sich wieder neues Leben in dieser Abteilung des Schulwesens. Nicht nur haben sich diese Klassen, in denen Deutsch gelehrt wird, um 37 und die deutschen Schüler um über 2000 vermehrt, sondern auch unsere deutsche Presse und das Deutschtum im allgemeinen beginnen, sich wieder für diese wichtige Sache zu interessieren. Man weiss wieder, dass bei uns in den Schulen Deutsch gelehrt wird.

Ein guter Schritt vorwärts in der rechten Richtung wurde anfangs April getan, als Herr M. Schmidhofer die Lehrer des Deutschen zu einer Sitzung zusammenrief, in der unter anderem die Gründung eines Vereins deutscher Lehrer von Chicago beschlossen wurde. Es ist dies umsomehr erfreulich, da die deutschen Lehrer seit vielen Jahren eine Fühlung mit einander nicht mehr hatten und es deshalb ausserordentlich schwierig war, sie für andere Bestrebungen, als die sie direkt angingen, zu erwärmen. Daher kam es auch, dass auf unseren nationalen Tagungen die Chicagoer Lehrer mit wenigen Ausnahmen durch Abwesenheit glänzten. Das soll nun anders werden.

Zu der kurz nachher einberufenen Versammlung zum Zwecke der Annahme einer Konstitution waren fast alle Lehrer des Deutschen erschienen. Unsere Schulsuperintendentin, Frau Ella Flagg Young, kam persönlich, um den neuen Verein aufs wärmste zu begrüßen und ihrer Freude über die Gründung des Vereins Ausdruck zu geben. — Die angenommene Verfassung sieht vor, dass sich die Mitglieder einmal monatlich versammeln, wissenschaftliche, pädagogische, methodische Vorträge hören, Lehrproben abhalten und sich dadurch fortbil-

den und auf dem laufenden erhalten. Auch wird sich der junge Verein als Zweigverein dem Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerbund anschliessen.

Wie sehr erfreut das intelligente Deutschtum der Stadt über den guten Fortschritt unserer Sache ist, beweist der Umstand, dass Herr Müller, Redakteur der Abendpost, der in der Sitzung anwesend war, sofort ankündigte, er habe mit dem Direktor des deutschen Theaters vereinbart, dass zu Ehren des Vereins deutscher Lehrer eine Extra-Vorstellung mit „Flachsmann als Erzieher“ gegeben werde, wo die deutschen Lehrer Gäste sein sollen.

Eine sehr wichtige Errungenschaft für den deutschen Unterricht ist noch zu verzeichnen. Aller Voraussicht nach werden es wohl zwanzig neue Schulen sein, in denen im kommenden September Deutsch in den Lehrplan aufgenommen werden wird. Acht konnten jetzt schon nicht mit Lehrkräften versorgt werden. Die Frage ist: Wo deutsche Lehrer hernehmen? Aber auch hier zeigte sich Frau Young als unsere Freundin. Sie ging sofort auf den Vorschlag unseres Supervisors ein, in der Chicagoer Lehrerbildungsanstalt eine deutsche Abteilung zu errichten. Diese ist nun im Gange und es wird erwartet, dass wir schon zu Ende dieses Semesters einige Lehrkräfte aus ihr bekommen können.

Man sieht, es weht ein besserer Wind für das Schiffein des deutschen Unterrichtes in Chicago.

Emes.

Cincinnati.

In ihrem Bestreben, etwas Neues oder Eigenartiges auf dem Erziehungsgebiete auszuführen und einzuführen, verfallen amerikanische Schulmänner oft auf wunderbare Einfälle. Im Laufe dieses

Sommers soll der englische Lehrplan, besonders für die drei obersten Grade unserer Volksschulen, mal wieder einer gründlichen Revision unterzogen werden. Das geschieht zwar, nebenbei bemerkt, jedes Jahr; allein heuer wurden zu diesem Zwecke spezielle Fragebogen an Lehrer und Schüler ausgeschickt, und nach Beantwortung der Fragen soll alsdann der Unterrichtsplan festgestellt werden. Einige der Fragen an die Lehrkräfte lauten: Welches Fach interessierte Ihre Schüler am meisten, und warum? Welcher Prozentsatz Ihrer Schüler liebte ein gewisses Fach nicht, und warum nicht? Welcher Unterrichtsgegenstand schien bei Ihren Schülern der unpopulärste zu sein, und warum? Wie können die einzelnen Fächer interessanter und unterhaltender (more entertaining) gestaltet werden?

Von den Schülern aber sollen unter anderen folgende Fragen beantwortet werden, und zwar schriftlich: Welches Schuljahr war dir bisher das liebste, und warum? Wer war dein bevorzugter Lehrer (favorite teacher)? In welcher Hinsicht hat er dir am meisten genützt? Welches war dein Lieblingsfach? Warum? — Der Korrespondent will dazu lieber keinen Kommentar schreiben — Warum? Darum!

Eine andere Erziehungsblüte ist kürzlich in unserem Hochschulrate aufgesprosst. Da machte einer der Herren Räte den Vorschlag, dass ein auswärtiger Redner in den hiesigen Hochschulen Vorträge über sexuelle Aufklärung halten solle. Herr John Schwaab, ein Mitglied des Hochschulrats, bemerkte hierzu sehr richtig, dass Aufklärung in dieser Hinsicht einzig und allein Sache des Elternhauses sei. Die Angelegenheit wurde hierauf an den Schulsuperintendenten und das Komitee für Studienfächer verwiesen. Ob diese Frühlingsblüte wohl jemals ausreift? In derselben Sitzung ereiferte sich ein anderes Mitglied gegen den übertriebenen Kleiderluxus, der sich in den letzten Jahren bei den Schlussfeiern der Hochschulen immer mehr breit mache. Minder bemittelten Eltern, die ihre Kinder natürlich nicht zurückstehen lassen wollten, würden dadurch oft grosse Geldopfer aufgebürdet. Sicherlich hatte der Herr mit seiner Philippika recht; allein mit Vorschriften lässt sich da nichts regeln und ausrichten, so wenig wie mit Gesetzen gegen Kleidermoden. Da kann nur richtige Er-

ziehung Wandlung und Besserung schaffen.

Mitte April hat uns ein geschätzter Kollege, Herr Siegfried Geismar, Lehrer des Deutschen an der Woodward Hochschule, verlassen, um die Leitung einer jüdischen Waisenanstalt in Brooklyn, N. Y., zu übernehmen. Eine Anzahl von Freunden und Kollegen wünschten bei einem Liebeshmahle dem Scheidenden Glück in seinem neuen Wirkungskreise. Herr Geismar, ein Schüler des Lehrerseminars in Milwaukee, dankte für die ihm erwiesene Aufmerksamkeit und versicherte, dass ihm die schönen Stunden und die Freundschaft der Cincinnati Berufsgenossen eine angenehme Erinnerung fürs Leben bleiben würden.

In der März-Versammlung des Oberlehrervereins hielt Herr Oskar Grebner einen Vortrag über „Verwirklichung eines Ideals im deutschen Unterricht“. Herr Grebner betrachtete als dieses Ideal das Erwecken der Liebe und Begeisterung der Kinder für deutsche Märchen, Sagen und Gedichte. Die kurze gediegene Arbeit wurde sehr beifällig aufgenommen.

E. K.

Milwaukee.

Das so sehnlichst erwartete dritte deutsche Lesebuch der neuen von den Herren J. Rathmann, G. Hillenkamp und E. Dallmer kompilierten Serie hat nun seinen feierlichen Einzug gehalten und ist mit grosser Freude begrüsst worden. Das Buch hat den respektablen Umfang von über 400 Seiten und ist „vorläufig“ für die oberen drei Klassen der Elementarschulen berechnet. Die Herausgeber sollen bei der Abfassung mit einem Auge auch nach der Hochschule geschaut haben. Das Buch ist geschmackvoll ausgestattet, reich illustriert, mit einem schönen Anhang deutscher Volkslieder versehen und enthält viele Originalbeiträge der genannten drei Herren. Diese haben sich ein grosses Verdienst dadurch erworben, dass sie den hervorragenden Anteil der Deutschen an der geschichtlichen und kulturellen Entwicklung dieses Landes gebührend berücksichtigt haben. In dieser Richtung kann gar nicht genug geschehen. Denn es wird noch eine geraume Zeit dauern, bis man den Deutschen den ihnen gebührenden Platz einräumt und ihre Verdienste als solche betrachtet und anerkennt. Ob das neue Buch auch praktisch ist, darüber müssen die Lehrer des Deutschen nach gehöriger Prüfung urteilen; und darüber jetzt

schon eine Meinung zu äussern, wäre entschieden verfrüht.

Am 23ten März fand im deutschen Theater die zweite Schülervorstellung statt. Vor sehr gut besetztem Hause ging dieses Mal „Ehrliche Arbeit“, eine Posse mit Gesang, über die weltbedeutenden Bretter. Man wollte absichtlich leichte Kost offerieren, und die liebe Jugend sollte sich bei dieser Gelegenheit nur unterhalten und ergötzen. Dieses Ziel wurde glänzend erreicht. Lachen, Beifallklatschen und fröhliche Gesichter mussten jedem Besucher als Hauptmomente auffallen. Der hiesige Zweig des Nationalbundes mit Herrn L. Stern an der Spitze hat es sich nicht nehmen lassen, auch dieses Mal wieder eine Reihe von schönen Bülcherpreisen zu stiften, die wieder an diejenigen Schüler verteilt werden sollen, welche die besten deutschen Aufsätze über das Stück liefern. Es handelt sich im Ganzen um zehn Preise, wovon vier für Hochschulen und sechs für Elementarschulen bestimmt sind. Darunter befinden sich Lessings Werke, Hauffs Werke und die Echtermeyersche Sammlung deutscher Gedichte.

In der Ostseite-Hochschule hat sich vor einigen Wochen etwas Interessantes ereignet. Sechs Schülerinnen dieser Schule, die trotz ihres schriftlichen Versprechens, ihre Verbindung mit einem geheimen Schülerverein (sorority) zu lösen, sich an den Versammlungen dieses Vereins beteiligten, waren vom Rektor der Anstalt, Herrn G. A. Chamberlain, prompt auf 60 Tage suspendiert worden. Die Eltern dieser Mädchen wandten sich protestierend an die Schulbehörde und ersuchten um Aufhebung oder wenigstens Milderung dieser Strafe.

Was geschah? Ich tu's euch kund.
Aus des Schulrats festem Mund
Prompt ein „Nein“ ertönte.

Frei nach Baumbach.

Das war männlich gehandelt. Das Herz jedes Lehrers muss höher schlagen angesichts dieses erlösenden Machtspruchs. Derartige Fälle kommen nur zu selten vor, wirken aber wie eine befreiende Tat. Wir sind aber noch nicht zu Ende. Dieselben Eltern gehen nun, da sie bei Pontius nichts auszurichten vermochten, zu Pilatus; sie wollen nämlich den Fall in die Gerichte schleppen. Das schönste dabei ist nur, dass bei der beinahe sprichwörtlich gewordenen Geschwindigkeit unseres Gerichtsverfahrens der ganze

Termin von 60 Tagen ungefähr verstrichen ist, bis man an eine Entscheidung kommt. Also haben die Tugend und das Recht doch einmal gesiegt.*

Augenblicklich kommen wir aus der Aufregung kaum heraus. Die städtischen Wahlen stehen vor der Tür, und der Kampf der Parteien tobt heiss. Republikaner und Demokraten haben sich die Hand gereicht, um den gemeinsamen Feind, die Sozialdemokraten aufs Haupt zu schlagen und aus den städtischen Ämtern zu verjagen. Es wird eine sehr rührige, beladene rabiante Kampagne geführt, und die gegenseitige Erbitterung ist gross. Die Kandidaten rasen auf Automobilen von einem Versammlungslokal zum andern und halten aufreißerische Reden, während das zahlreich erschienene Publikum jubelt, in die Hände klatscht und sich an den Worten der Redner berauscht. Wer gewinnen wird, ist schwer vorauszusagen. Doch glaubt man, dass die Sozialisten nicht stark genug sein werden, die vereinigten Feinde, die sich den Namen „Nonpartisans“ zugelegt haben, zu schlagen.†

In den letzten Tagen hat man angefangen, für die anfangs Juli in Chicago stattfindende nationale Lehrerkonferenz (N. E. A.) Propaganda zu machen. Da Herr C. G. Pease, der Superintendent unserer öffentlichen Schulen, gegenwärtig Präsident dieser Vereinigung ist, erwartet man eine grosse Beteiligung seitens der Milwaukeeer Lehrerschaft.

Hans Siegmeyer.

New York.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgebung. Der Vorsitzende, Dr. R. Tombo, eröffnete die April-Sitzung, indem er Dr. Göbel als Gast begrüßte. Herr Prof. Lenz bedankte sich bei den Mitgliedern resp. dem Vorstände des Vereins für die tatkräftige Unterstützung in seiner Agitation für das Lehrerseminar. Der Redner des Abends, Dr. Porterfield von der Columbia Universität, war infolge eines schweren Unfalles an das Krankenbett gefesselt; der Vorsitzende erbot sich deshalb in die

* Unterdessen ist durch richterlichen Spruch das Vorgehen der Schulautoritäten aufrecht erhalten worden.

† In der am 2. April stattgefundenen Wahl wurden die Sozialdemokraten von der Bürgerpartei besiegt.

Bresche zu springen, welches Anerbieten dankend angenommen wurde. Dr. Tombo wählte sich das Thema: „Das Carnegie - Institut in Pittsburg“. Lassen wir den Redner selbst sprechen:

Die ehemalige natürliche Schönheit habe Pittsburg, indem es zu dieser blühenden Industriestadt wurde, ganz und gar eingebüsst, dafür aber hat es durch die Carnegie'schen Anstalten eine ideale Schönheit erhalten. Das Institut umfasst 4 Schulen; eine Ingenieur-, Kunst-, Gewerbeschule und die Margareth Morrison Carnegie School for Girls. Am 1. Februar d. Js. wurden diese Schulen von 2410 Schülern resp. Schülerinnen besucht, wovon 1308 in die Abendschulen gingen. Die Aufnahmebedingungen sind etwa dieselben wie in unsern Colleges, jedoch wird auf die Persönlichkeit des Applikanten grosses Gewicht gelegt, kein Kandidat wird zum Examen zugelassen, dessen persönlicher Eindruck nicht zufriedenstellend ist, wo die Prüfungskommission nicht die Überzeugung hat, dass der Prüfling dermaleinst ein tüchtiger Arbeiter und guter Bürger wird, wie überhaupt in allen Schulen grosser Wert auf die Heranbildung zum Menschen gelegt wird. Das Schulgeld ist ganz minimal, es beträgt \$20.00 jährlich für die Pittsburger und \$30.00 für Auswärtige. Der Kursus in der Ingenieurschule ist 4jährig. Das Deutsche ist hier, wie auch in den andern Schulen, obligatorisch, vor allen Dingen wird der mündliche Gebrauch der Sprache gepflegt. Carnegie selbst, obgleich er nicht die Sprache spricht, ist ein grosser Freund des Deutschen, so sagte er seiner Zeit bei der Überreichung der Dankes-Adresse für den gestifteten Helden - Fonds in Deutschland: „Ich würde gern noch eine halbe Million Mark geben, wenn ich dadurch das Deutsche erlernte.“

In der Gewerbe- sowie der Kunstschule kann das Diplom in 3 bis 4jährigem Studium erworben werden; in der ersteren befindet sich auch ein Kursus für Lehrer.

Die 4. Anstalt, die Margareth Morrison Carnegie School for Girls ist Car-

negie jedoch am meisten ans Herz gewachsen, darum hat er sie auch mit dem Namen seiner geliebten Mutter belegt. Schon der äussere Bau zeichnet sich vor den andern Anstalten aus, ist auch bei den andern Baulichkeiten nichts gespart worden, so sind hier doch Tausende und Abertausende hergegeben worden, um das Gebäude zu einem wahren Palast der Schönheit zu gestalten. Wenn immer Carnegie in P. weilt, stattet er diesem seinem Lieblingskinde einen längeren Besuch ab. Der Kursus in dieser Schule ist 4jährig, jedoch schliesst sich ein Spezialkursus an. Diejenigen jungen Damen, die sich im Englischen besonders ausgezeichnet haben, können sich im 4. Jahre als Lehrerin ausbilden. Bemerkenswert ist der Haushaltskursus. Wir finden hier ein Haus im Hause, mit einer Küche, Esszimmer, Schlafzimmer usw., woselbst die Mädchen sich in allen Zweigen der Haushaltung erproben, so sind sie 6 Wochen Köchin, 6 Wochen Zimmermädchen usw. Nicht weit von diesen Anstalten befindet sich ein künstlerisches Bauwerk, das seines Gleichen in der ganzen Welt nicht hat, die Bibliothek. Sie steht der gesamten Bevölkerung zur Verfügung, fremdsprachliche Bücher sind in grosser Anzahl vorhanden, im vergangenen Jahre kamen von 1,232,645 ausgegebenen Büchern 46,920 deutsche zur Verteilung. Um das Interesse der Kinder zu wecken, ziehen dazu angestellte Lehrerinnen diese heran und erzählen ihnen in kleineren Gruppen Geschichten, teils wissenschaftlicher, teils unterhaltender Art. Darauf können dann die Kinder die in Umrissen erzählten Geschichten in den resp. Büchern ausführlich lesen und die Nachfrage nach diesen Büchern soll ganz enorm sein. Ferner werden auch die öffentlichen Schulen mit kleineren Bibliotheken versehen, um den Kindern den weiten Weg nach der Bibliothek zu sparen. Der Vortragende schloss mit der Mahnung, dass niemand, der nach Pittsburg kommt, versäumen sollte, das hochherzige Geschenk des grossen Philanthropen in Augenschein zu nehmen.

R. O. H.

II. Umschau.

Vom Seminar und der Akademie. Das zweite Tertial dieses Schuljahres schloss am 4. April.

Am Abend des 9. April veranstaltete

der Frauenverein der Deutsch-Englischen Akademie einen Tanz in der Turnhalle der Anstalt.

Mit dem Bau für die Hoch-

schule der Akademie wurde am 1. April begonnen. Der Architekt desselben ist Herr Hermann I. Esser.

Herr Direktor Max Griebsch wird dieses Jahr an der Sommerschule der Staatsuniversität von Indiana in Bloomington, Ind., einen Kursus für deutsche Lehrer geben.

Den unermüdlichen Bestrebungen des Herrn Georg J. Lenz ist es gelungen, die Sache des Lehrerseminars einen grossen Schritt vorwärts zu bringen. Bei einer am 21. März in New Work stattfindenden Zusammenkunft von Freunden des Seminars wurde eine Vereinigung gegründet, die den Zweck hat, durch jährlichen Beitrag ihrer Mitglieder der Anstalt die Mittel zu ihrer Entwicklung zu verschaffen. Die Verfassung dieser Vereinigung lautet wie folgt:

§ 1. Name.

Die Körperschaft heisst: „Deutsche Seminargesellschaft“ („Seminary Endowment Association“).

§ 2. Zweck.

Das Bestreben der „Deutschen Seminargesellschaft“ ist: Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar in Milwaukee

1. zu erhalten und
2. weiter auszubauen.

Anmerkung: Dies soll erreicht werden durch Werbung einer möglichst grossen Anzahl von Mitgliedern, die sich zu einem jährlichen Beitrag verpflichten, ferner durch Gewinnung von Schenkungen.

§ 3. Sitz der Gesellschaft.

Die Gesellschaft hat ihren Sitz in New York.

§ 4. Mitgliedschaft.

Die Gesellschaft besteht aus:

1. Mitgliedern mit einem jährlichen Mindestbeitrag von \$10;
2. Mitgliedern auf Lebenszeit; wer eine einmalige Schenkung von \$500 macht, wird Mitglied auf Lebenszeit;
3. Ehrenmitgliedern; wer sich besondere Verdienste um die Sache erwirbt, kann Ehrenmitglied werden; Ehrenmitglieder sind von Beiträgen befreit;

Bemerkung:

- a) Über die schriftlich einzureichenden Anmeldungen neuer Mitglieder entscheidet der Vorstand mit einfacher Stimmenmehrheit.
- b) Einzelne Personen — Damen und Herren — und Vereine können die Mitgliedschaft erwerben.

- c) Mitglieder, die ihre Beiträge mehr als zwei Jahre schuldig bleiben, kann der Vorstand streichen.

§ 5. Vorstand.

Die Leitung der Gesellschaft liegt in den Händen eines Vorstandes von nicht weniger als 15 und nicht mehr als 36 Direktoren. Er besteht aus:

1. einem Präsidenten oder Vorsitzer,
2. 5 Vizepräsidenten oder stellvertretenden Vorsitzern,
3. einem Schatzmeister,
4. einem Berichtsführer,
5. einem Schriftführer,
6. nicht weniger als 6 und nicht mehr als 27 Beisitzern.

Die Beamten werden regelmässig nur für ein Jahr erwählt, die Beisitzer für drei Jahre. Von den Direktoren sollen jährlich drei erwählt werden. Wiederwahl ausscheidender Vorstandsmitglieder ist statthaft. Der Vorstand hat das Recht, sich zu ergänzen.

§ 6. Rechte und Pflichten der Beamten.

1. Der Präsident, im Verhinderungsfalle ein Stellvertreter, führt in allen Sitzungen der Gesellschaft und des Vorstandes den Vorsitz und vertritt sie nach innen und aussen. Er ist von Amtswegen Mitglied aller Ausschüsse und bewahrt das Siegel.

2. Der Schatzmeister soll Gelder der Gesellschaft einnehmen und auszahlen und Rechnung darüber führen; zur Auszahlung bedarf er jedoch der schriftlichen Anweisung des Präsidenten oder dessen Stellvertreters. Er soll zweimal im Jahre, zur November- und Jahresversammlung, dem Vorstand einen Auszug aus seinen Rechnungen vorlegen und seinen Jahresabschluss wenigstens drei Wochen vor der Jahresversammlung für den Prüfungsausschuss bereit haben.

3. Der Berichtsführer fasst die Berichte der Sitzungen der Gesellschaft und des Vorstandes.

4. Der Schriftführer besorgt den gesamten schriftlichen Verkehr mit den Mitgliedern, er hat sich besonders der Werbung neuer Mitglieder anzunehmen und hat mindestens alle zwei Monate einmal den Direktoren ausführlich über seine Tätigkeit zu berichten.

§ 7. Vorschlag und Wahl der Beamten.
Der Vorschlag von Vorstandsmitgliedern erfolgt in der regelmässigen November-Versammlung, die am Montag vor dem Danksagungstag zusammentritt.

Die Wahl selbst findet mittels Stimmzettel in der Jahresversammlung statt.

Die Vorstandsmitglieder bleiben im Amte bis ihre Nachfolger erwählt sind.

§ 8. Wahlen.

Alle Wahlen und Abstimmungen — mit Ausnahme der Abänderung der Gesetze (siehe § 11!) — erfolgen mit einfacher Stimmenmehrheit.

§ 9. Versammlungen.

1. Die ordentliche Jahresversammlung findet am Montag vor Ostern statt. Sie entscheidet endgültig in allen Angelegenheiten, nimmt die Berichte des Verwaltungsrates entgegen und trifft alle ihr zweckmässig erscheinenden Massregeln.

25 Mitglieder sollen bei der Jahresversammlung die beschlussfähige Anzahl bilden. Sollte jedoch binnen einer halben Stunde nach der dafür festgesetzten Zeit die Anzahl von 25 Mitgliedern nicht versammelt sein, so haben die Anwesenden das Recht, mit Stimmenmehrheit für beschlussfähig zu erklären.

2. Die ordentliche November - Versammlung findet am Montag vor dem Danksagungstag statt; sie nimmt den halbjährlichen Bericht der Beamten, sowie die Vorschläge für die durch die Jahresversammlung zu erwählenden Vorstandsmitglieder entgegen.

3. Ausserordentliche Versammlungen können vom Vorstand jederzeit einberufen werden. Sie sollen aber auch auf schriftliches Ersuchen von mindestens 15 Mitgliedern erfolgen.

Einladungen zu ausserordentlichen Sitzungen müssen wenigstens vier Wochen vor dem für die Sitzung angesetzten Tage unter Angabe der Tagesordnung ausgesandt werden.

§ 10. Ausschüsse.

1. Der Vorstand hat das Recht, ihm nötig erscheinende Ausschüsse zu ernennen;

2. er bestellt zur Prüfung der Kasse drei Mitglieder, die in der Jahresversammlung Bericht erstatten.

§ 11. Abänderung der Gesetze.

Jede Jahresversammlung ist befugt, diese Satzungen zu ändern, eine ausserordentliche aber nur dann, wenn mindestens drei Wochen vor der Abhaltung der Wortlaut der vorgeschlagenen Änderungen an jedes Mitglied abgesandt wurde. Zur Änderung der Satzungen ist eine Mehrheit von zwei Drittel der Stimmen erforderlich.

Die Gründer der „Endowment Association“ sind folgende Herren: Hugo Reisinger, Prof. Dr. H. Münsterberg, Prof. R. Tombo, sen., Dr. H. Stadtmüller, Dr. A. J. W. Kern, Hubert Cillis, Herm. A. Metz, Dr. G. Scholer, Dr. M.

Ringler, Dr. H. Zick, C. B. Wolfram, Dr. L. Peiser, H. Alexander, Joseph Winter, H. C. Kudlich, Carl L. Schurz, Carl Herzog, F. C. Dettmann, Henry Heide. Sekretär pro tem. ist Herr G. J. Lenz. Es ist sehr zu hoffen, dass im Interesse des Seminars die neue Vereinigung sich einer grossen Mitgliedschaft erfreuen möge. Herr Prof. Dr. H. Münsterberg von der Harvard Universität bemerkt hierzu: „Es liegt die Möglichkeit einer starken Entwicklung vor, falls die nötigen Mittel zur Verfügung gestellt werden. Für den Unterricht des Deutschen im Lande wäre es sicherlich bedauerlich, wenn dieses Zentrallnstitut deutschen Unterrichts in seiner Entwicklung gehindert würde.“

Der Ausschuss der Schuldirektoren von Milwaukee hat fünfhundert Dollar hergegeben zur Errichtung einer „school board library“.

Am 21. März brachte Das Deutsche Theater von Cincinnati Lessings Minna von Barnhelm im Auditorium der Miami Universität zu Oxford, O., zur Aufführung. Das Stück bewährte seine Zugkraft aufs Neue und die Darstellung verlief zur grossen Genugtuung aller, besonders auch der anwesenden Studenten der Miami University, des Oxford College und des Western College for Women. Da Prof. Chas. H. Handschin das finanzielle Risiko übernommen hatte, freute der gute Verlauf des Unternehmens wohl niemanden mehr als ihn.

Ein bedeutsames Ereignis in der Schulwelt war die Versammlung des Department of Superintendence der N. E. A. in St. Louis letzten Monat. Viele Fragen von Wert kamen zur Sprache und wurden lebhaft diskutiert. D. E. Phillips, Denver, Col., kritisierte das Prüfungssystem, das in den öffentlichen Schulen allgemein gebräuchlich ist. Dass die anerkannten Übelstände der zahlenmässigen Beurteilung von Leistungen immer noch fortbeständen, sei der Macht der Gewohnheit und der Suggestion zuzuschreiben. Der Präsident der N. E. A., Carroll E. Pearse von Milwaukee, Wis., sprach über die Kraftvergeudung in unserem Schulsystem. Ein erstaunlich grosser Teil der aufgewandten Energie gehe aus gewissen Gründen vollständig verloren. Diese Gründe zu finden und Abhilfe zu schaffen, sei eins der schwierigsten Probleme des heuti-

gen Erziehers. Von besonderem Interesse schien die Frage des Gesangunterrichts für alle Anwesenden zu sein. Die Ansprache von Meyer E. Bloomfield, Boston, Mass., gab Anlass zu einer lebhaften Diskussion über diesen Gegenstand. Über den Gebrauch der Schulhäuser als „Social Centers“ sprachen William H. Maxwell-New York, Ella Flagg Young-Chicago und Professor Ward-Madison, Wis. Als Ort der nächsten Zusammenkunft wurde Philadelphia, Pa., gewählt.

Ein deutscher Sommerkurs wird vom 6. Juli bis 17. August in Lakeville, Conn., von Prof. L. L. Ströbe abgehalten werden.

Am 24. März wurde in San Francisco, Cal., der Grundstein zu einem Deutschen Haus gelegt, dessen Errichtung den Deutschen des Westens schon seit über 30 Jahren ein sehnlicher Wunsch war. Dass man nun mit der Ausführung des Planes beginnen konnte, ist hauptsächlich der Agitation des Ordens der Hermannsöhne, des Deutschamerikanischen Verbandes von San Francisco und des Deutschamerikanischen Nationalbundes zuzuschreiben. Der erste Erfolg der Agitation, die im Jahre 1904 begann, war die Gründung der Deutschen Haus Gesellschaft im Jahre 1908 mit Herrn John Hermann als Präsident. Zwei Jahre später konnte schon ein Grundstück in San Francisco gekauft werden, worauf nach weiteren zwei Jahren nun die Grundsteinlegung folgte. Das fertige Haus wird ein grosses und dauerndes Beispiel sein für die Stärke des Deutschtums in Amerika.

In Chicago, Ill., wurden kürzlich die Gehälter von 6500 Lehrern erhöht. Die deutschen Lehrer an den Hochschulen bekommen nun ein Anfangsgehalt von \$1250, das bis zu \$1700 steigt.

Ein Phonograph für den deutschen Unterricht. Den Bemühungen des Herrn Professor Henke zufolge wird für die deutsche Abteilung der öffentlichen Schulen in Evansville, Ind., ein Victrola angeschafft werden. Durch diesen soll den Schülern des Deutschen Gelegenheit geboten werden, mit deutschen Liedern und klassischer Musik bekannt zu werden.

Ein Beschluss des Schulkomitees von Boston, Mass., hat

die Einführung einer Regel beschlossen, wonach es den Lehrern verboten sein soll, politischen Vereinigungen oder Klubs anzugehören und an politischen Wahlkämpfen aktiv teilzunehmen. Sogar die Diskussion über Politik soll ihnen untersagt sein, solange sie sich im Schulhause befinden.

Marburger Ferienkurse. In den Tagen vom 7. bis 27. Juli und vom 4. bis 25. August finden in Marburg Ferienkurse statt, die namentlich für Sprachlehrer von Interesse sein werden. Sie haben den ausgesprochenen Zweck, Lehrern und Lehrerinnen Gelegenheit zur Erneuerung ihrer Kenntnisse in Sprache, Literatur und Kultur zu gewähren. Vorlesungen in deutscher Sprache werden unter anderen von Prof. Dr. Eggert (Phonetik und Methodik des neu sprachlichen Unterrichts), Prof. Dr. Natorp (Pädagogik des Neuhumanismus), Dr. Knabe (Reformbestrebungen im deutschen Unterrichtswesen), Dr. Hartmann (Grundfragen der Psychologie) und Dr. R. Bock (Deutsche Kunst im 20. Jahrhundert) gehalten werden. Alle Anfragen sind zu richten an: Ferienkurse, Deutschhausstrasse 34, Marburg a. L.

Verbot des Fussballspiels an den Mittelschulen Bayerns. Ein Erlass des bayrischen Kultusministeriums vom 11. Januar 1912 schaltet das Fussballspiel aus der Reihe der von der Schule gepflegten Turnspiele aus. Er ersucht ferner die Eltern, Schülern unter 17 Jahren die Teilnahme am Fussballspiel abzuraten und empfiehlt den Turnvereinen, von einer Zulassung von Schülern unter 17 Jahren abzusehen. Folgende Tatsachen haben die Verfügung veranlasst: 1. Im Schuljahr 1909/10 haben sich 60% aller schweren Verletzungen beim Fussballspiel ereignet. 2. Ein Gutachten der Direktion der königl. bayr. Zentraltturnanstalt über den physischen und pädagogischen Wert verwirft das Fussballspiel. In seiner langen Dauer und in seiner Art als reines Laufspiel stellt es an Lunge und Herz eines in der Entwicklung begriffenen jungen Mannes Anforderungen, die dauernde Schädigungen hervorzurufen imstande sind, namentlich deswegen, weil der zutage tretende Ehrgeiz die Grenzen des gesundheitlich Zuträglichen schwer erkennen und leicht überschreiten lässt; es übt auf die Körperhaltung einen schlechten Einfluss aus; es nimmt das ganze Sinnen und Den-

ken eines Schülers im Streben nach Sieg seiner Mannschaft so sehr in Anspruch, dass eine weitgehende Ablenkung von seinen nächsten Pflichten als Schüler und damit eine Gefährdung seines Fortschrittes die unausbleibliche Folge sein muss.

25 Jahre Kolonialschule. Das Deutsche Reich begeht in diesem Jahre ein eigenartiges Jubiläum: Es sind 25 Jahre, dass der deutsche Lehrer in die Reihe der kolonialen Kulturträger eingerückt ist. Die erste Regierungsschule wurde im deutschen Schutzgebiet Kamerun errichtet und dem württembergischen Volksschullehrer Christaller übertragen. Am 9. Jänner 1887 traf Christaller an der Kamerunküste ein; sechs Negerdörfer an der Mündung des Kamerunflusses bildeten seine Schulgemeinde. Eine verlassene Palmhütte der Baptistenmission war das Schulhaus, der erste deutsche Reichsschulmeister wohnte einstweilen eine halbe Stunde entfernt in der Baseler Missionsstation Bonaku. Jeden Tag hatte er viermal den halbstündigen Schulweg durch Sumpf und Fluss, durch Gestrüpp und Schlamm, zumeist auf Negerschultern, zurückzulegen. Zuerst hiess es Bänke zimmern, Lehrmittel herstellen, die Landessprache lernen. Bereits im ersten Jahre hatte er eine Fibel in Duala und deutscher Sprache zusammengestellt und von der Landschaft eine getreue Karte der Umgebung angefertigt. Die ersten Schüler mit sehr unregelmässigem Besuche waren Negerjungen von 8 bis 18 Jahren und bis 200 Weiber als neugierige Zuschauer, dazu Frösche und Eldechen als regelmässige Hausfreunde. Im zweiten Amtsjahr wurde das Schulhaus gebaut; Christaller war dabei Maurer, Zimmermann, Dachdecker, Handlanger usw. Für seine Schulgemeinde war er Arzt, Seelsorger, Dolmetscher und Verteidiger vor Gericht. Zu aller Arbeit kam manche grosse Enttäuschung. Von den anfänglichen 32 Schülern kamen zuletzt nur mehr 13 in den für 100 Schüler berechneten Schulraum. Aber es ging doch nach und nach aufwärts; 1890 kam der zweite Regierungslehrer nach Kamerun, und heute sind in den deutschen Schutzgebieten gegen 50 deutsche Lehrer und Lehrerinnen angestellt, denen ungefähr 200 farbige „Lehrer“ als Helfer zugeteilt sind, die zumeist in den Regierungsschulen ausgebildet wurden und von den deutschen Lehrern eine gute Allgemeinbildung und eine zweck-

mässige Berufsvorbildung erhalten haben. Die Schulen mussten natürlich den besonderen Verhältnissen angepasst werden. So haben z. B. die Regierungsschulen zumeist die Mädchenschulbildung ausgeschaltet, die Mädchen wurden den Missionsschulen zugewiesen. Um die religiös argwöhnischen Stämme nicht kopfscheu zu machen und um dem Verdacht konfessioneller Parteilnahme gegenüber den wetteifernden Bekehrungsgesellschaften aus dem Wege zu gehen, hat man auf die religiöse Unterweisung durch den Lehrer verzichtet. Die Regierungsschulen sind dort, was in der Heimat von den freisinnigen Kreisen vergebens angestrebt wird, paritätisch und simultan. Die grösseren Erziehungsschulen sind als Internate zu Erziehungsanstalten geworden, die Gartenarbeit und Werkunterricht betreiben und die intelligenteren Farbigen zu Beamten für den niederen Verwaltungsdienst und zu Helfern für das Wirtschaftsleben ausbilden. Christaller starb am 13. August 1896. Seine Verdienste um das Kolonialschulwesen wurden allseitig anerkannt.

Eine Lehrerbildungsreform scheint sich in Hessen anzubahnen. Nach Mitteilungen der Regierung soll von Ostern 1912 ab dahin gewirkt werden, die Präparandenanstalten mit den Seminaren zu vereinen und diesen eine höhere Klasse anzugliedern. Zu diesem Zweck will man ein Parallelseminar eingehen lassen und auf die in erster Linie zu empfehlende Aufhebung der Präparandenanstalten vorläufig verzichten. Statt der Präparandenanstalten sollen später zweiklassige „Vor seminarien“ eingerichtet werden, die mit Hauptanstalten in organischem Zusammenhang stehen. Auch im Seminar für Volksschullehrerinnen wird die Ausbildungszeit um ein Jahr verlängert. Wenn der neue Seminarlehrplan voll durchgeführt ist, das ist in fünf Jahren, soll der „Pädagogische Kursus“, in den Abiturienten höherer Lehranstalten nach Erwerbung des Maturitätszeugnisses eintreten, auf zwei Jahre erweitert werden. Auf diesem Wege erhält Hessen eine neue Art Lehrerseminar, wie sie zurzeit kein anderer deutscher Staat besitzt. Wenn man bedenkt, dass der Andrang zu dem Pädagogischen Kursus seither auffallend stark ist und die Schulverwaltung von diesen zum Studium auf Hochschulen Berechtigten nur diejenigen mit den besten

Zeugnissen zum Lehrerberuf zulässt, so muss man zugeben, dass es im Grossherzogtum Hessen bald möglich ist, ein Viertel sämtlicher Volksschullehrer aus den Abiturienten der Gymnasien, Oberrealschulen und Realgymnasien auszuwählen.

Pädagogik als Hauptfach bei Doktorprüfungen. Im letzten Theoretikum des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena teilte Professor Rein mit, dass Pädagogik künftig als selbständiges Hauptfach für Doktorprüfungen gewählt werden kann. Wer bisher auf Grund einer pädagogischen Arbeit promovieren wollte, musste sich einer mündlichen Prüfung in Pädagogik und Philosophie (als einem Fach) und in zwei Neben-

fächern unterziehen. Nunmehr sind nur erforderlich: Pädagogik und zwei Nebenfächer, von denen allerdings das eine immer Philosophie sein soll.

Ein Volksschulgesetz für Russland. Der Reichsrat hat die Vorlage über die Einführung des allgemeinen Volksschulunterrichtes in Russland mit vielen Abänderungen angenommen. Die von der Reichsduma angenommene Fassung unterstellt den gesamten Volksschulunterricht dem Unterrichtsministerium unter völliger Beseitigung der geistlichen Behörden. Die Ausgaben für den Volksschulunterricht werden auf zehn Jahre im voraus festgelegt. Für die Festlegung der Ausgaben, die in den 10 Jahren über 500 Millionen Rubel betragen werden, hat das ganze Kabinett gestimmt.

III. Vermischtes.

Zur Einweihung der "Peter Engelmann" Halle.*

(Martin Drescher.)

Wohl ist zu preisen, wer im blut'gen
Streite
Beherzt für seines Volkes Freiheit
stand,
Doch ebenbürtig tritt ihm an die Seite
Der Mann, der es als höchstes Glück
empfand,
Selbstlos und treu sein Können einzu-
setzen,
Dass er erzieh' ein kerniges Ge-
schlecht,
Gewappnet mit des Wissens stolzen
Schätzen,
Gestählt zum Kampf für Wahrheit
und für Recht.

Und so war er, des Name diese Halle
Halle
Fortan für alle Zeiten schmücken soll,
Er, dem voll Dankbarkeit wir heute
alle
Entrichten unsrer tiefen Liebe Zoll,
Er, dessen Herz mit seinen reichen
Trieben,
Er, dessen Geist die Jugend sich ge-
wann,
Der mit der Jugend jung und frisch
geblieben,
Der Seelenbildner „Peter Engelmann“.

* Siehe Umschau im Märzheft 1912:
Engelmannfeler.

Ein Kind des Rheinlands, hat durchs
ganze Leben
Er sich gewahrt den sonnigen Humor.
Ein Kind der Hütte, schwang in hel-
ssem Streben
Er zu den Höh'n der Menschheit sich
empor.
Was auch die Zeiten auf sein Haupt
beschworen,
Er kannte keine Halbheit, keine Scheu.
Den Lebensgütern, die er sich erkoren,
Der Wahrheit und der Freiheit, blieb
er treu.

Hinausgetrieben aus dem Vater-
lande,
Das seine besten Söhne von sich stieß,
Als in den Tagen finst'rer Schmach und
Schande
Ein jedes kühne Wort Verbrechen
hiess,
Hat er sich neue Heimat hier gegrün-
det,
Hat in den Dienst der Jugend sich ge-
stellt,
Das Beste, was er wusste, ihr verkün-
det,
Und seine Schule wurde seine Welt.

Es litt ihn nicht in engbegrenzten
Räumen,
Er zog hinaus mit seiner schmucken
Schar,
Auf grünem Felde, unter Blumen,
Bäumen,
Erstand für ihn der herrlichste Altar.

Hier lehrte er beredten Munds die Seinen,
 Hineinzuschau'n in Wald und Strom
 und Flur,
 Und wusste sie in Ehrfurcht zu vereinen
 Für unsre grosse Mutter, die Natur.

Ihm war es fremd, an Formelkram
 zu kleben.
 Kein toter Ballast sei des Wissens
 Schatz!
 Dass wir nicht für die Schule, nein,
 fürs Leben
 Zu lernen haben, war ihm Glaubenssatz.
 Zu *eignem* Denken gilt es zu erziehen.
 Nach diesem Wort hat er die Saat gestreut —
 Nach diesem Wort hat er die Saat gedeihen,
 Und seine Schüler danken's ihm noch
 heut.

Sie danken es auch seinem treuen
 Walten,
 Dass sie mit ihrem Herzen, ihrem
 Geist
 Ein stolzes Kleinod hoch in Ehren halten:
 Den Edelstein, der deutsche Sprache
 heisst.
 Er lehrte sie die Sprache innig lieben,
 Die süß und stark, zart und gewaltig
 klingt,
 In der ein Goethe und ein Schiller
 schrieben,
 In der das Volkslied traute Weisen
 singt.

Die „Engelmansche Schule“ — reichen Segen
 Hat sie verbreitet über Stadt und
 Land,
 Doch lasst für ihren grossen Meister
 hegen
 Im Herzen uns der Treue Unterpfand:
 Es fasse uns in diesem hohen Saale
 Erinnerung an seine Taten an,
 Und von der Wand in goldnen Lettern
 strahle
 Der stolze Name „Peter Engelmann“.

Über die Bedeutung der experimentellen Pädagogik besteht noch wenig Klarheit. Man äussert in der pädagogischen Welt vielfach Bedenken gegen die hohe Einschätzung des psychologischen Versuchs. Man hat von ihm erwartet, dass er die grossen Fragen der Erziehung und des Unterrichts löse oder zu deren Lösung wenigstens wesentlich beitrage. Da diese Hoffnungen nicht erfüllt

wurden und jedenfalls auch nicht erfüllt werden können, spricht man der experimentellen Pädagogik nicht selten die Daseinsberechtigung ab. Diese und ähnliche Fragen berührt Joh. Handrik in einem Aufsatz „Die Bedeutung der experimentellen Untersuchung der Denkvorgänge für die Pädagogik“, in der von Meumann und O. Scheibner herausgegebenen „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“. Handrik schreibt: „Einmal meint man, die experimentelle Pädagogik wolle mit ihren Methoden und rein aus ihren Forschungsergebnissen heraus das Problem der Erziehung in seinem ganzen Umfange lösen und die Erziehungslehre und die Unterrichtslehre schaffen. Die experimentelle Pädagogik hat aber nie behauptet, dieses Ziel auch nur annähernd verwirklichen zu können. Das Problem der Erziehung ist ein Kulturproblem und deshalb niemals allein von der Erforschung der körperlichen und geistigen Struktur des Züglings aus restlos zu ergründen. Das ist nur möglich bei der innigen Wechselwirkung einer Reihe von Wissenschaften unter Anerkennung einer nicht bloss psychologisch, sondern auch philosophisch und metaphysisch gerichteten Wertsetzung. Die Pädagogik kann nie an eine psychologistische Betrachtungsweise ausgeliefert werden. Viel realerer Natur ist der zweite Grund der Ablehnung. Die experimentelle Pädagogik ging aus von der experimentellen Psychologie. Ihre Problemstellung war zwar sofort eine eigenartige und andere als die der Psychologie. Trotzdem konnte zuerst nur auf den Gebieten gearbeitet werden, auf denen die Psychologie bereits exakte Methoden ausgearbeitet und angewendet hatte. Der Umkreis der Sinnespsychologie, das Problem der Assoziation und des assoziativen Zusammenhanges der Bewusstseinsvorgänge und die Erscheinung der körperlichen und geistigen Ermüdung sind längere Zeit fast durchgehends die einzigen Gebiete experimentell - pädagogischer Erforschung gewesen. Was darüber hinaus untersucht wird und die höheren und komplexeren psychischen Erlebnisse betrifft, kann kaum Anspruch auf Exaktheit machen.“

Der Lehrer als Universal-spezialist. Was sollte der Lehrer nicht alles kennen und können! In der neueren und neuesten Literatur soll er bewandert sein und jede sprachliche Erscheinung soll er mit geschichtli-

chem Blick ansehen können. In allen Zweigen der Naturforschung soll er zu Hause sein; die Flora und Fauna seiner Heimat soll er bis in das letzte Winkelchen hinein kennen und im physiologischen, physikalischen und chemikalischen Experimentieren soll er Meister sein. Die Kreide soll er zu führen verstehen und farbige Skizzen im Nu an der Wandtafel entstehen lassen können. Im Singen soll er als mustergültiges Beispiel voranleuchten und ein gut entwickeltes musikalisches Gehör aufweisen. Ferner soll er kneten und modellieren, hobeln und schmieden, Glas blasen und buchbindern können. Er soll ein gewandter Turner, ein rüstiger Wanderer und ausdauernder Schwimmer sein. Im Unterricht selbst soll er ein modulationsfähiges Organ erweisen, das allen Stimmungen einer Dichtung zu folgen vermag; er soll ebenso vortrefflich zum Gemüt seiner Schüler reden, als in straffer Gedankenentwicklung ihren Verstand fördern können. Kurz, er soll ein Universalspezialist sein! Ja, ihr guten Leute, gibt's denn so etwas eigentlich? Muss nicht vielmehr jeder, der etwas Tüchtiges leisten will, sich auf ein oder wenige Gebiete beschränken? In der Tat leisten auch diejenigen, die sich auf allen Gebieten hervortun wollen, auf keinem etwas Rechtes. Eine solch überspannte Forderung führt auch nur dazu, die Lehrer gleichgültig zu machen gegen alle derartige Forderungen. Warum nur in aller Welt gestattet man es dem Lehrer nicht, eine Individualität zu sein, d. h. ein Einzelwesen mit ganz bestimmten Einseitigkeiten? Es ist ja gar nicht nötig, dass jeder Lehrer auf alle Seiten der Kindesnatur einen Einfluss gewinnen müsse (es sind ja doch immer auch noch andere Lehrer und Erzieher da, die ihn ergänzen); wenn er nur das Kind von einer Seite her kräftig und nachhaltig anzuregen weiss, so ist für Erziehung und Unterricht schon die Hauptsache erreicht. Nein, ich will mir künftig nicht mehr so viel Gewissensbisse machen, wenn ich auf einem Gebiete bei meinen Kindern nicht viel erreiche, wenn ich sie nur dafür auf einem andern zum wahren geistigen Leben erwecke! Auch die Schulleiter sollten nicht von jedem Lehrer in allen Stücken gleich Ausgezeichnetes fordern; genug, wenn jeder nur in seinem Fache etwas Tüchtiges zu stande bringt! — (Allg. Deutsche Lehrertg.)

Die Schulangst. Der Schulangst widmet Eggenberger-München in der Zeitschrift „Der Arzt als Erzieher“ ein Kapitel. Die „Schulangst“ hat ihre Ursache in der völligen Umklammerung des Kindes durch die Schule. Schulangst ist nicht nur ein starker Grad von Unlust, sondern in ihr drückt sich auch ein offenes oder unbewusstes Widerstreben gegen die Umklammerung und gegen die Zurückdrängung des Eigenen aus. Die Schulangst entsteht auch dann, wenn das Kind den Anforderungen der Schule nicht gewachsen ist. Schulangst ist nicht Kinderlaune, sondern unter diesem Begriff ist alles Widerwärtige, Unnatürliche und Zwangsmässige zusammenzufassen, das einen Schüler treffen kann und langdauernde, negative Gefühlstöne in ihm hervorruft. Zur Vorbeugung wird ein eigenes, wirkliches Leben ausserhalb der Schule empfohlen. Kraft, Mut, Tatenlust soll sich das Kind im Spiele erwerben. Nur dann herrschen im Kinde Lustgefühle vor, wenn es sich lebhaft betätigen kann, wenn es zur besonderen Geltung und Anerkennung kommt. Für alle Schüler ist ohne Rücksicht auf ihre Beanlagung — ob gut, ob schlecht — im Interesse ihrer Entwicklung zu fordern: Lebensfreude, Schulfreude, Arbeitsfreude. Darum ist für Natürlichkeit und Erleichterung im Unterrichte zu sorgen, für eine milde, vernünftige und heitere Jugenderziehung.

Zur Verhütung des Abfallens der Etiketten. Der „Lehrmittelsammler“ gibt folgendes Mittel an: Das Abfallen der Etiketten lässt sich durch einen Lacküberzug verhüten. Man löst gebleichten Schellack in gewöhnlichem Spiritus, so dass eine gesättigte Lösung entsteht, und fügt noch etwas Terpentin hinzu. Mit diesem Lack überpinselt man die gut klebenden und vollständig getrockneten Etiketten. Der Lacküberzug trocknet innerhalb 10 Minuten.

Humor. In Heidelberg sollte in einer Kirche Gasbeleuchtung eingeführt werden. Dem Gas erwuchs jedoch ein heftiger Gegner in — Gass (Wilhelm 1813 bis 1889), dem Theologieprofessor, der sich dieser Neuerung entschieden widersetzte. Da war denn eines Tages in einer Heidelberger Zeitung zu lesen:

„Gass will Gas in der Kirche nicht. Ei freilich — Gas ist kein Kirchenlicht.“

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Dr. Hollander's Review of Fraser and van der Smitten's German Grammar—A Reply from the Authors.

In the November number of the *Monatshefte* Dr. Hollander reviewed the German Grammar written by us and published by D. C. Heath & Co. After condemning the book rather strongly in general terms throughout two paragraphs, the reviewer comes to the main purpose of his article, thus expressed: „Geht man aber auf Einzelheiten ein, so drängt sich die Frage auf, ob die Verfasser überhaupt dazu berufen sind, ein Lehrbuch der deutschen Sprache zu schreiben. Es wimmelt geradezu von taktischen, pädagogischen und sprachlichen Fehlern. Eine sparsame Auswahl genügt.“

To his assertions regarding „taktischen und pädagogischen Fehlern“ we have nothing to say. Such things are a matter of individual judgment, and there is no court of appeal. Each teacher is entitled to hold his own opinion, and to express it if he wishes.

Questions of linguistic usage, however, are capable of more definitive discussion, and we may be permitted, in the interests of sound scholarship, to refer in some detail to the „sparsame Auswahl“ of what the reviewer presumably considers the most striking examples of the ignorance of the authors. We shall hope to show that if we have erred, we have done so in the company of German authorities universally acknowledged.

In Dr. Hollander's review, the following, either specifically or by reasonable inference, are cited as erroneous or defective:

(1) „Every language has certain characteristics peculiar to the utterance of its sounds, which taken together may be called its 'basis of articulation'“. — Gleich darauf lesen wir: „English long vowels (as *a* in *fate*, *oo* in *poor*) are usually diphthongal, particularly before liquids, whereas German long vowels are uniform in quality throughout.“ (from Introduction to the Grammar.) — Comment: The ground of the exception taken is not precisely clear. At any

rate, these statements have become almost axiomatic commonplaces of phonetics, and, as given in our text, consist practically of an adaptation from Viëtor's *German Pronunciation*, 1903, pp. 98-101 (see also our Preface, where due acknowledgment is made). With regard to the second of these statements, Viëtor says (*op. cit.*, p. 99): „(German) long vowels are strictly simple vowels, and not diphthongal as *oo*=(*U:w*) in *fool*, etc.“ The observation that they are diphthongal „particularly before liquids“ is not contained in Viëtor, but a warning on this point seemed desirable, since it is a combination in which the diphthongal quality is very striking in American pronunciation.

(2) Regarding the pronunciation of *erst*, *Städte*, *östlich*, the reviewer remarks: „*Erst*, *Städte*, *östlich* werden ausdrücklich als lang hervorgehoben. Das ist aber für das grösste Gebiet einfach unrichtig, wie die Verfasser sich bei Hempl (§ 185, 210, etc.) hätten überzeugen können. Dies Vademecum ist ihnen unbekannt.“ Comment: Viëtor gives *e* as long in *erst* (*op. cit.*, p. 74), as does Siebs, *Bühnenaussprache*, p. 17; it is also so transcribed in Viëtor, *Deutsches Lesebuch in Lautschrift*, I. Teil, p. 41, l. 17. Regarding *Städte* he says in his *German Pronunciation*, p. 68: „As the singular *Stadt* is invariably pronounced with short *a*, the Middle and South German short open *e* in *Städte* seems more correct than the North German long sound, which, however, prevails upon the stage.“ We are quite willing to accept the pronunciation of the stage as a final, or at least a safe, authority, especially as Siebs (*op. cit.*, p. 16) gives the long *e* without choice. *östlich* is not mentioned by Viëtor, but a close parallel viz. *Österreich* is given with long vowel. Siebs (p. 23) gives *östlich* with long or short *ö*, and as the long *ö* agrees with our own practice and experience, we have given this pronunciation the benefit of the doubt. The references of the reviewer to Hempl seem to have no particular bearing on the question.

(3) "The *e* of the dative singular is omitted when a preposition immediately precedes" (see Grammar, § 33, 2, n. 2). The reviewer adds: „Müsste heißen: sometimes.“ — Comment: On this point Blatz says (vol. I, p. 293): „Regelmässig fällt das Flexions-*e* im Dat. Sing. der Maskul. und Neutra ab: a) wenn der artikellose Dativ von einer unmittelbar davorstehenden Präposition regiert ist.“ Grunow, *Grammatisches Nachschlagebuch*, p. 71, says „Meist fällt das Dativ-*e* weg“ under the same circumstances. This appears to be sufficiently conclusive.

Continuing, the reviewer says: „Am schlimmsten aber steht es mit dem Deutsch, das da verzapft wird“ (see 4, 5 below).

(4) "I am not well wird bloss mit *Ich bin nicht wohl* übersetzt." — Comment: This is perfectly usual and correct German, see Muret-Sanders, *Encyclopädisches Wörterbuch*, vol. II, p. 2399, and vol. IV, 2288. Objection is perhaps taken to the omission of other equivalents for *I am not well*, but we would remind the reviewer that an elementary grammar is not necessarily a treatise on synonyms.

(5) „Ich habe viel Vergnügen gehabt (fett gedruckt) soll I have enjoyed myself wiedergeben.“ — Comment: In Muret-Sanders, vol. IV, p. 2123, we find the exact expression *Vergnügen haben*=to enjoy oneself.

Moved to renewed indignation, the reviewer exclaims further: „Man höre noch ein paar Sprachproben“ (see below 6-9).

(6) „Lass uns lieber fahren, sonst möchten (statt könnten) wir den Zug versäumen.“ — Comment: This construction is referred to in Blatz, vol. II, p. 527 as „der Konj. der bescheidenen Aussage (vorsichtiger, diplomatischer Konj.), oft umschrieben durch *dürfte, möchte, könnte*.“ It is quite true that the use of the example in the Grammar savors somewhat of the literary style, but perhaps this is why it has appeared so repugnant to the reviewer. The following example is from Zschokke, *Der tote Gast*, chap. 3: „denn eine fürchtete die andere, dass sie ihr Netz nach dem reichen Liebhaber auswerfen möchte.“

(7) „Dem Benjamin Franklin begegnete eines kalten Morgens ein Mann.“ — Comment: Under the heading „Die Zeit auf die Frage wann?“ Blatz (vol. II, p. 410) gives as an example of adverbial genitive *eines schönen Tages* (isolierter Gebrauch), whilst Grunow

(*op. cit.*, p. 133) gives *eines schönen Abends*, Wetzel, *Die deutsche Sprache*, 1904, p. 223 gives „eines schönen, heiteren Morgens, Tages, etc.“, which seems to us sufficient authority to at least justify the insertion of the example in question, which was given as a further illustration of §§ 87 and 273 of the Grammar.

(8) „Der Lehrer verbessert (statt korrigiert) geschriebene Aufgaben.“ — Comment: We find in Muret-Sanders, vol. IV, p. 2107, *verbessern*=to correct, rectify, amend, etc. We are ready to admit that *korrigieren* is also commonly used as an equivalent to *verbessern*, but *verbessern* is the better word when something more than mere typographical correction is implied, as in the case of a teacher correcting (and amending) exercises, and has the additional merit of not being a loan-word.

(9) „Der Arzt fühlt (statt befühlt) den Puls des Patienten.“ — Comment: Muret-Sanders, vol. I, p. 869, and vol. III, p. 777, gives explicitly to feel any one's pulse=jemanden den Puls fühlen. To *befühlen* the surface of a piece of velvet or the texture of a piece of silk is perfectly proper usage, but to employ the same word to feeling a patient's pulse borders on the grotesque.

In conclusion we beg to convey our thanks to the reviewer for the discovery of a very obvious misprint on p. XIV ("sounding" for "rounding"), already corrected in the 1910 edition, and also a slip in §48, where the words "of the auxiliary" have been omitted at the end of the paragraph.

W. H. Fraser.

W. H. van der Smissen.

University of Toronto,
March 8, 1912.

1. Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit. 2. Im Rahmen des Alltags (800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr). 3. Herzhafter Unterricht, Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik.

Im Verlag von Alfred Janassen, Hamburg, sind vor einiger Zeit diese drei Büchlein von H. Scharrelmann erschienen, welche die allgemeinste Beachtung und Verbreitung verdienen. Der Verfasser ist bekanntlich einer der radikalsten Vertreter auf dem Gebiete der Pädagogik.

Seine Kindergeschichten (Aus Heimat und Kindheit und glücklicher Zeit) sind einfach, frisch und natürlich; sie treffen stets den kindlichen Ton und passen sich der Kindesauffassung vollständig an. — Dasselbe gilt von seinen Aufsätzen und Aufsatzthemen, die für den Lehrer eine wahre Fundgrube sind. — In seinem „Herzhafter Unterricht“ gibt uns der Verfasser Proben davon, wie er sich den Unterricht denkt, damit mehr Geist, mehr frisches, kindliches Leben in denselben kommt. Dem Schablonenmäßigen, dem bisher leider zu häufig geduldeten stumpfsinnigen Schematismus erklärt er darin den Krieg. **K. E.**

A melangs Taschenbibliothek für Bücherliebhaber. Neueste Bändchen: Mozart auf der Reisen nach Prag. Novelle von Eduard Mörike. (87 Seiten). — Aucassin und Nicolette. Altfranzösische Liebesmär. Deutsch von F. von Oppeln-Bronikowski. (71 Seiten). Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. Auf federleichtem Dickdruckpapier, in Leinen (orange gelb bzw. hochrot) je 1 Mark.

Schon in unserem vorigen Jahrgang (siehe Nummer 1 und 4) haben wir auf einige Vorgänger dieser uns heute vorliegenden Bändchen empfehlend hingewiesen, und das Lob, das wir diesen entzückend ausgestatteten kleinen Büchern erteilen durften, verdienen die hier genannten womöglich in noch erhöhtem Masse. Vor verhältnismässig kurzer Zeit wären solche buchtechnischen Leistungen bei dem unglaublich niedrigen Preise ganz undenkbar gewesen. Es ist eine Freude, ein solches Werkchen in der Hand zu halten, und man wird die einzelnen Nummern immer wieder gleich gern für die eigene Bücherel wie als sinnige Gelegenheitsgeschenke bewillkommen. Mörikes bekannte, einzig schöne Novelle erscheint passenderweise in einer angenehmen Schriftgattung der Biedermeierzeit; für die abwechselnd holde und zarte und dann wieder leidenschaftliche und tolle mittelalterliche Liebesgeschichte, die der Übersetzer sowohl in den poetischen wie in den prosaischen Teilen stilgetreu wiedergegeben und mit einer prächtigen Würdigung eingeleitet hat, ist eine entsprechende kräftige Zierschrift gewählt worden. Hoffen wir, dass dem Unternehmen seitens der Bücherliebhaber — wir möchten das Wort

in dem Sinne verstanden wissen, dass es nicht nur Bibliomanen, sondern alle umschliesst, die Freude am schönen Buch haben — genügende Förderung zuteil werde, dass der Verlag sich imstande sehen möge, die jetzt siebzehn Nummern umfassende Sammlung noch weiter auszubauen.

Die schönsten Sprüche aus Rückerts Weisheit des Brahmanen. Herausgegeben von Arthur Altschul. Dresden, in Kommission bei Alexander Köhler, 1911. 69 Seiten, kl. 4°. Broschiert 1 M., kartoniert 1.50 M., gebunden 2 M.

Rückert, dessen Unstern es wollte, dass sich ihm alles und jedes, auch das Kleinste und Unbedeutendste, gleich in gebundener Rede und Reim formte, und der in seinem Mangel an Selbstkritik oftmals sein Schönstes in einem Wust von Minderwertigem und direkt Wertlosem begrub, stand in den letzten Jahrzehnten fast schon in Gefahr, unter die Halbvergessenen zu geraten, deren man sich nur noch zu einem Gedenktag und Jubiläum erinnert. Eine verständnisvoll getroffene Auswahl wie die vorliegende, die aus den 2800 (!) Gedichten des Originals das aussucht, was bleibenden Wert haben dürfte, kann daher den Freunden des Dichters nur willkommen sein. Vielleicht dürften sogar unbeschadet des Gesamteindrucks von diesen 132 Nummern einige fehlen; doch hat Altschul im ganzen eine glückliche Hand und viel Geschmack gezeigt und ist auch bei Kürzungen innerhalb einiger Gedichte und sogar gelegentlichen kleinen Änderungen des Wortlauts, auf die jeweils ein Stern oder ein Kreuz nach der Nummer verweist, von richtigem Gefühl geleitet. Der Einteilung in die sechs Kapitel Weisheitslehre, Jugendlehre, Erbauung in der Natur, Gott, Allerseelen und Greisenalter, fehlt leider ein durchgehendes Prinzip. Ein kurzes Nachwort würdigt Rückerts Dichtung im allgemeinen und die „Weisheit des Brahmanen“ im besonderen und rechtfertigt das bei der Auswahl wie bei den Kürzungen und gelegentlichen Änderungen eingeschlagene Verfahren. Die Ausstattung — Papier, Druck und Buchschmuck, dieser vom Herausgeber selbst — zeugt von erlesenem Geschmack.

E. C. Roedder.

Univ. of Wis.

Der Werdegang unserer Schrift. Von F. Soenneken, Bonn. Verlag von F. Soenneken, Bonn-Leipzig, 1911. Folio, 28 Seiten.

Diese Schrift erschien im April des vorigen Jahres, und der Verfasser spricht im Vorwort den Wunsch aus, sie möge dazu beitragen, die Beurteilung des deutschen Schriftwesens zu erleichtern. Damals lag dem deutschen Reichstag die Schriftfrage zur Beratung vor. Dort ist sie seitdem dahin entschieden worden, dass die Lateinschrift mit grosser Mehrheit zurückgewiesen wurde.

Durch diese Abstimmung ist die Schriftfrage, soweit der amtliche Gebrauch der Lateinschrift in Betracht kommt, vorläufig entschieden; nicht aber ist die Frage an und für sich entschieden.

Über die Schriftverhältnisse werden leider noch immer viele Irrtümer verbreitet, und daher ist eine Schrift, wie die obige, sehr am Platze, um über den Werdegang der Schrift einen Überblick zu geben.

Die ältesten und schönsten Formen der Antiqua finden sich in den Inschriften auf den Baudenkmalern, wie sie namentlich in Pompeji und Rom gefunden wurden. Damals gab es für jeden Buchstaben nur eine Form. Die Kleinbuchstaben entstanden erst später aus der schnellen Schreibung der Grossbuchstaben.

Bis zum Ende des 12. Jahrhunderts hatte die Schrift schon viele Wandlungen durchgemacht. Aber sie hatte sich doch die charakteristischen Unterscheidungsmerkmale der Buchstaben bewahrt; das war namentlich bei den häufiger vorkommenden Buchstaben n und u der Fall. Das n war unten offen, das u oben. Die Gotik hat auch die Schrift beeinflusst. Zum ersten Male wurden die Buchstabenbilder mehr als Schrift; sie wurden Ornamente. Die Rundungen wurden fast ganz entfernt, und dünne Haastriche vermittelten die Verbindungen. Die Grossbuchstaben besonders wurden ganze Bilder, in denen das Buchstabenbild nicht mehr zu erkennen war.

Im 16. Jahrhundert entartete die gotische Schrift in Deutschland immer mehr, und die Schriftprobe des „berühmtesten“ deutschen „Schreibmeisters“ Johann Neudörffer in Nürnberg vom Jahre 1538, wie sie auf Seite 12 des Werkchens gegeben ist, ist einfach nicht mehr zu entziffern. Diese Entartung ist jedenfalls die grösste, welche die Schriftform eines Landes jemals erfahren hat.

Die Schriftformen des Schreibmeisters Joh. Bapt. Palatinus aus Rom vom Jahre

1540 sind dagegen wahre Muster von Einfachheit und Lesbarkeit.

Das Werk Soenneckens, welches die Entwicklung der Schrift bis in unsere Zeit hinein verfolgt und neben den deutschen Schriftproben auch Proben der Schriften anderer Länder bringt, sollte nicht nur den Gegnern der Fraktur, sondern auch den Befürwortern derselben bekannt sein. Der Wert des Werkchens wird durch die 50 Schriftproben noch erhöht.

Guck in die Welt. Ein Lesebuch für A-B-C-Schützen. Mit Bildern von Alfr. Warnemünde. Herausgegeben vom Leipziger Lehrerverein. Leipzig 1911. Friedrich Brandstetter. 8°. 116 Seiten. Gebunden M. 90. Begleitwort 30 Pf.

Die ersten 60 Seiten dieser neuen Fibel sind in Lateinschrift gedruckt. Es ist die Steinschrift von Gottfried Böttger in Leipzig-Paunsdorf, eine sehr schöne, klare und leicht lesbare Antiqua.

Der zweite Teil ist in einer ebenfalls sehr einfachen Fraktur gedruckt, der Schrift der Firma C. F. Rühl in Leipzig, „Elementar-Deutsch“ genannt. Schreibschrift enthält die Fibel überhaupt nicht. Eine grosse Anzahl buntfarbiger Bilder zielt das Buch, dessen ganze Ausstattung eine sehr gute genannt werden muss.

Die Fibel folgt keiner der allgemein bekannten Methoden. Von Anfang an sollen nicht zusammenhanglose Wörter auftreten, sondern Bild und Wörter sollen als Lesestoff betrachtet werden. Je grösser die Zahl der gelernten Laute wird, desto vollständiger wird der Lesestoff, bis endlich der Lesestoff als abgerundetes Ganzes erscheint.

Nach der stofflichen Seite bietet diese Fibel das bunte Kinderleben mit seinen Leiden und Freuden. Da nun der Künstler auch stets das Kinderleben behandelt vom Aufstehen an einem schönen Frühlingsmorgen bis zum Schneemanne und zur Christbescherung, so ist die neue Fibel wirklich ein Kinderbuch.

Das Begleitwort enthält eine Begründung der Anlage der Fibel. In demselben geben die Verfasser der Fibel selbst zu, dass dieselbe als Lesebuch über den Lesemethoden steht.

In einer gleichzeitig bei Brandstetter erschienenen Schrift: „Kind und Fibel“ werden von den Mitarbeitern des Buches die einzelnen Fibelfragen, wie Sprache, Schrift, Zeichnung der Elementaristen, Aufbau der Fibel und der Methode usw. theoretisch-praktisch erörtert.

Fibel. Erstes Lesebuch für schweizerische Volksschulen. Bearbeitet unter Mitwirkung der Lehrmittelkommission des Kantons Solothurn von Alb. Annaheim, Lehrer. Bilder von R. Tworek. Als obligatorisches Lehrmittel für die Primarschulen des Kantons Solothurn eingeführt durch Regierungsratsbeschluss vom 20. Januar 1911. Lithographie, Druck und Verlag Art. Institut Orell Füssli, Zürich. 1.20 Fr.

Eine neue, nach der Schreibmethode ausgearbeitete Fibel. Auf den ersten 21 Seiten treten nur zwei- und dreilautige Wörter oder Silben auf, dann erst kommen vierlautige. Die Schrift ist klar und schön.

Die ersten 28 Seiten zielt je ein mehrfarbiges Bild. Die Druckschrift ist auf den ersten 20 Seiten grün, dann erst schwarz.

Die ersten eigentlichen Lesestücke haben das Kinderleben zum Inhalte. Daneben treten die bekannten Gedichte für die Jugend auf, wie Kletterbüblein, das Häschen, das Christkind u. s. w.

Den Schluss bildet ein kurzes Lesestück „Weihnacht“ mit einem Bild der Christbescherung.

Die Ausstattung entspricht den modernen Anforderungen: mattweisses Papier, tiefschwarzer, resp. grüner, klarer Druck, entsprechende Zeilenweite und breiter Rand.

E.

Die Firma Rudolf Schick & Co. kündigt das Erscheinen eines Bildes des Völkerschlachtdenkmales bei Leipzig an. Es ist vom deutschen Patriotenbund herausgegeben und zeigt das Monument in seiner definitiven Gestaltung. Die farbige Originalsteinzeichnung wurde von Prof. Seliger hergestellt, der dazu gehörige Text vom Erbauer Kammerrat Thieme verfasst. Das Format des Bildes ist 70:100 cm. Sein Preis ist incl. Text 5 Mark. Ein Teil des Reingewinnes fliesst dem Denkmalbaufonds zu. Bei grösserem Bezuge könnte das Bild zu einem Vorzugspreise abgegeben werden.

X.

Martin Greifs Liedertraum.

Eine Auswahl aus dem „Buch der Lyrik“. Herausgegeben und eingeleitet von Wilhelm Kosch. C. F. Amelangs Verlag, Leipzig, 1911. M. 1.

Dass der am 1. April 1911 verstorbene Dichter Martin Greif nur langsam zu der Stellung emporstieg, die ihm in der deutschen Literaturgeschichte gebührt,

liegt teils in der naiven Schönheit seiner Lyrik begründet, die, um gesehen zu werden, wie die Schönheit der Natur nicht von sich selbst redet, sondern auf den Wanderer warten muss, der mit ihr im Einklang steht. Teils liegt es auch in der Abwesenheit aller Selbstkritik des Dichters, der das Echte von dem Unechten in seinen eigenen Erzeugnissen nicht zu trennen vermochte. Eine strengere Sichtung in seinem „Buch der Lyrik“ hätte ihm vielleicht rascher zur allgemeinen Anerkennung geholfen. Eine solche Sichtung ist nun teilweise erreicht worden in der von Wilhelm Koch hergestellten Auswahl „Martin Greifs Liedertraum“. Ein hübsches, handliches Bändchen, das auch noch den Vorzug der Billigkeit hat, bringt in ungefähr 140 Gedichten von dem Besten, das Greif geschaffen hat, einen reichen Kranz. Manche, gerade für ihn so charakteristischen „Achtzeiler“ vermisste ich allerdings darin, wie „Tannicht im Felde“, „Schlummer im Gefilde“, „Abend im Erntefeld“ und vor allem das schöne „Ort der Liebe“. Andererseits finde ich die Aufnahme von Sachen wie „Das treue Paar“, „Die Blume der Aloe“ u. a. nicht ganz berechtigt. Ein Vorwort des Herausgebers bringt einen kurzen Lebensabriss des Dichters und eine — etwas missglückte — Würdigung desselben. Denn dass Greifs Stoffe und Motive „das gesamte Um und Auf des menschlichen Daseins, der belebten und unbelebten Welt“ umfassten, dürfte wohl kaum wahr sein.

Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 351. Bändchen. Wie wir sprechen. Sechs volkstümliche Vorträge von Dr. Elise Richter, Privatdozent an der Universität Wien. Mit 20 Figuren im Text. B. G. Teubner, Leipzig, 1912.

Die sehr beachtenswerte Aufgabe, die Sprachwissenschaft zu popularisieren, d. h. das Interesse des grossen Publikums dafür zu wecken, vollbringen die sechs Vorträge „Wie wir sprechen“ von Dr. Elise Richter, die in einem neu erschienenen Bändchen der vorzüglichen Sammlung „Aus Natur und Geisteswelt“ enthalten sind. In anregender Weise stellt die Verfasserin die sprachlichen Probleme dar, ohne grosse Sprachkenntnisse von seiten des Lesers vorauszusetzen. Es ist ihr besonders gelungen, die Lautbildung anschaulich zu machen. Wenn auch Sprachpsychologie, Sprachgeschichte und Sprachvergleichung nicht eingehend behandelt sind, wie es die Anlage

des Buches mit sich bringt, so vermittelt doch das darüber Gesagte die klare Kenntnis gewisser Probleme und weckt vor allem das Verständnis für die Lebendigkeit der Sprache. Als erste Einleitung in die Sprachwissenschaft ist es besonders Lehrern sehr zu empfehlen.

„Deutsche Kulturliebe.“ Von Heinrich Driesmans. Berlin 1912. Verlag des Vaterländischen Schriftenverbandes, W. 62 Kleiststr. 3. (Im Buchhandel durch die Deutsche Kanzlei Berlin W, Hafenplatz 9.) Preis 50 Pf.

In dieser Schrift wird an das deutsche Volk die Aufforderung gerichtet, von der pädagogischen, d. h. rein lehrhaften, zu der tieferen und grundlegenden biologischen Erziehung vorzugehen. Wie in neuerer Zeit der Strafzweck als die „Reinigung des Keimplasma von gemeingefährlichen Anlagen“ gefasst worden ist, so sieht der Verfasser die nächste, grosse Aufgabe der deutschen Kulturerziehung nicht in äusseren Reformbestrebungen, sondern in einer Art Reinigung des deutschen Keimplasma von gewissen Anlagen, die dem Deutschen im Laufe der Geschichte verderblich geworden sind. Auf dem Wege einer kulturbiologischen Auslese soll eine erhebliche Entlastung des deutschen Volkes herbeigeführt werden. Zum Schlusse richtet sich der Verfasser an die deutschen Mütter, denen er — wie andere vor ihm — falschen Idealismus vorwirft, und von denen er Hilfe erwartet „zu stark sinniger Idealität, die nicht mehr buntem Idealfitterkram nachhängt, sondern ein idealkräftiges Leben will in wahrhafter deutscher Kulturliebe.“ — Wie mich dünkt: Eine Schrift, durch die man sich zu ernstem Nachdenken bringen lassen sollte.

K. F. M.

The Merchant of Venice. Englische und Französische Schriftsteller der Neuere Zeit für Schule und Haus. Edited by Dr. H. Remus. Berlin und Glogau, Carl Flemming, 1910.

One hundred and forty-eight pages of fine white paper printed in clear type, with flexible red linen covers. As good workmanship as one can ask for in a text-book! The text contains no notes, these are either in the introduction or relegated to the back of the book where they belong.

The introduction up to page XIX, albeit a little more learned than we would feel necessary, is entirely sufficient. The dramatic criticism is „A one“.

On pp. XVIII and XIX of the introduction there is an interesting note on the historical relationship of the Jews and Christians. In this Dr. Remus makes a scant apology for Shakespeare's treatment of the Jew in Shylock. The reviewer regards efforts of this kind as futile. The Jewish student in American classes, let some one else speak for Germany, either actively resents the type Jew in English literature or presents a brief for Shylock as the only and original Merchant of Venice.

Too much space is given to metrical observations and, we think, too little practical aid to the grammar, while several pages of historical grammar seem out of place in a normalized text. The text follows the Globe edition with here and there, I think, an interpolation from Hudson. The spelling is that of Webster. The notes themselves are scholarly, rather wordy, and at times painfully contemptuous of the German boy's imaginative powers; here is the first one: A street. Although Venice is a city of canals it is not entirely devoid of streets. — In another he safeguards the same interesting youngster's well known bent toward undue self-examination by: to know thyself = „mich selbst wiederzufinden“. — „I am a Jew; cp. in modern colloquial English „I am a Dutchman.“ There is, however, no standard of note making and what seems pertinent to one may seem silly to another. Let us add that there are few superfluous notes in this volume and that it is a really excellent class text, much superior to the same sort of thing offered by the American houses.

The School World, 10 numbers 35. October, 1911. The leading article, Michael Angelo, also Our Little People, at the same price, published by D. H. Knowlton & Co. Farmington, Maine. The specimen number of Our Little People, October, contains a re-print of Quida's Dog of Flanders, one of the best juvenile stories ever written.

The Michael Angelo article is without illustrations of his masterpieces, only his portrait. We are unable to identify the author of the three leading articles. We suspect some cyclopedia. Toward the back there is a short extract from John C. Van Dyke's Art for Art's Sake. What the American teacher and pupil needs is contact with the masterpieces and

an introduction to art values and their technique. It would be better to invest one's thirty-five cents in Perry pictures. The paper and printing in *The School World* is cheap and hard on the eyes, the paper being semi-transparent. There are several pages of ready-made university notes, to justify the publication's name, no doubt. These seem to center about an "On to Wellesley" propaganda and the discouragement of smoking by the students in universities. "So far as we are concerned," says Mr. (?) Knowlton, "we have often felt that there was a little too much smoking about the colleges."

Ba.

A Laboratory Manual of Physics for Use in Secondary Schools. By C. E. Linebarger, Lake View High School, Chicago, 1911. 90 cents. D. C. Heath & Co., Boston.

The manual gives a large list of well selected experiments. It is a text book in the embryo as every experiment is introduced by a brief discussion of its

underlying principle. Another very worthy feature of the course is "to make wherever feasible, one good piece of apparatus active in several experiment" just as the author has said in his preface. The loose-leaf form also makes it very commendable.

Cave, Mound, and Lake Dwellers and Other Primitive People. By Florence Holbrook. 1911. D. C. Heath & Co., Boston.

This little book tells of the life of primitive men in such a simple manner that it may be placed in the hands of the children of the intermediate grade age. It is crowded with information concerning the homes, the struggles for existence and the gradual progress of these people toward better conditions. A very commendable feature of the book is the repeated comparison of prehistoric conditions and methods of living with those of today. The many illustrations are especially suggestive, helpful, and interesting.

H. A. L.

II. Eingesandte Bücher.

Deutscher Humor aus vier Jahrhunderten. Selected and edited with notes and vocabulary by Frederick Betz, A.M., East High School, Rochester, N. Y. D. C. Heath & Co., Boston, 1912. 30 cts.

Naturgeschichtliche Volksmärchen. Herausgegeben von Dr. Oskar Dähnhardt. Mit Bildern von O. Schwindrazheim. Vierte verbesserte Auflage. Erster Band. B. G. Teubner, Leipzig, 1912. M. 2.40.

Volksbilder für Schule und Haus. Im Auftrage der Vereinigung deutscher Lehrgesangvereine herausgegeben von Fr. Voss, Hamburg. 2. und 3. Heft. Chr. Fr. Vieweg, Berlin-Gross Lichterfelde. 10 Pf.

Deutsches Lesebuch in Lautschrift. (Zugleich in der deutschen Schulschreibung.) Als Hilfsbuch zur Erwerbung einer mustergültigen Aussprache herausgegeben von Wilhelm Viëtor, Professor an der Universität Marburg. Zweiter Teil. Zweites Lesebuch. Zweite Auflage. B. G. Teubner, Leipzig, 1912. M. 3.

Das Nest der Zaunkönige von Gustav Freytag. Abridged and edited, with introduction and notes by Edwin C. Roedder, Ph. D., Associate Professor of German Philology, Univ. of Wis., and Charles H. Handschin, Ph. D., Professor of German, Miami University. 65 cts.

Heroes and Great Hearts and Their Animal Friends. By John T. Dale. D. C. Heath & Co., Boston.

Aus - Natur und Geisteswelt. 224. Bändchen. Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat. Von Dr. W. A. Lay. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 6 Textabbildungen. B. G. Teubner, Leipzig, 1912. M. \$1.25.

Verdeutschungs - Wörterbuch von Dr. Ing. Dr. phil. Otto Sarrazin, Geh. Oberbaurat und Vortrag. Rat im Königl. Preuss. Ministerium der öffentl. Arbeiten, Vorsitzender des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins. Vierte vermehrte Auflage. Will-

helm Ernst und Sohn, Berlin, 1912. M. 6.00.

The New Barnes Writing Books by C. S. Hammock, Ph. R., and A. G. Hammock, A. B. Primer, Books 1, 2, 3, and Teachers' Manual. The A. S. Barnes Co., Boston, New York, Chicago.

Agnes Bernauer. Ein deutsches Trauerspiel in fünf Akten von Friedrich Hebbel. Edited with introduction and notes by M. Blakemore Evans, Ph. D., Professor of German in the Ohio State University. D. C. Heath & Co., Boston. 50 cts.

The Walter - Krause German Series. Beginners' German. By Max Walter, Ph. D., Director of the Musterschule (Realgymnasium) Frankfurt am Main; Visiting Professor, Teachers' College, Columbus University, 1911, and Carl A. Krause, Ph. D., Head of the Department of Modern Languages, Jamaica High School, N. Y., Lecturer on

Methods of Teaching Modern Languages, New York City. Charles Scribner's Sons, New York, 1912. \$1.00.

Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung mit besonderer Berücksichtigung der Wortbildung. Lern- und Übungsbuch für Volksschulen in 2 Stufen. Von W. Rübenkamp, Lehrer in Krefeld. 2. Bändchen, Leipzig, Friedrich Brandstetter. 70 Pf.

New German Readers. Drittes Lesebuch. Bearbeitet von Julius Rathmann, Carl Hillenkamp, Eberhard Dallmer, Lehrer des Deutschen an den öffentlichen Schulen in Milwaukee, Wis. Atkinson, Mentzer & Co., Chicago.

Heath Modern Language Series. An Elementary German Grammar. By E. C. Wesselhoeft, A. M., Professor of German, University of Pennsylvania. D. C. Heath & Co., Boston, 1912. 90 cts.

Geo. Brumders Buchhandlung,

MILWAUKEE, WIS.

Die grösste Buchhandlung für deutsche Literatur.

Das Neueste und Beste stets auf Lager zu mässigen Preisen.

Eigene Importationen, jede Woche eine direkte Frachtsendung von Deutschland

**Neue Romane, Geschichtliches und Biographisches
in prächtiger Auswahl.**

Selbstverständlich haben wir ein reichhaltiges Lager von
**Prachtwerken, Klassikern in billiger, feiner und hochfeiner
Ausstattung, sowie das Neueste und Beste aus
der deutschen Literatur.**

==== Das Beste in ====
Bilderbüchern und Jugendschriften für alle Altersstufen.

**Bei Ausstattung von Bibliotheken gehen wir gerne zur Hand,
und unsere direkten Verbindungen mit Deutschland ermöglichen
es, in Preis-Konkurrenz mit irgend einer Firma zu treten.**

Ferner halten wir stets auf Lager die ausgewählteste Kollektion in
neuen Erscheinungen auf dem Gebiete der

Pädagogik, Philologie, Philosophie, etc.

Man schreibe um unseren vollständigen Büchercatalog und erwähne dieses Magazin.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar.

Bildungsanstalt für Lehrer des Deutschen.

Am Montag, dem 16. September d. J., eröffnet das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar zu Milwaukee seinen 35. Jahreskursus.

Seit 34 Jahren steht die Anstalt im Dienste des Erziehungswesens unseres Landes als Vertreterin des Besten deutscher Pädagogik und als Verfechterin eines zweisprachigen Unterrichts. Sie hat es sich zur besonderen Aufgabe gemacht, für unsere Schulen Lehrer des Deutschen heranzubilden, die den an sie zu stellenden Anforderungen nachzukommen befähigt sind.

A. Allgemeine Ziele.

Das Seminar vermittelt seinen Zöglingen eine gründliche Allgemeinbildung, wie sie bei einem jeden Lehrer, der im amerikanischen Schulwesen Anstellung sucht, vorausgesetzt werden muss, und gibt ihnen eine durchgreifende pädagogische Ausbildung, die sie in den Stand setzt, ihre Lehrtätigkeit vom Standpunkte eines Erziehers aufzufassen, der in der Heranbildung vollwertiger Menschen seine höchste Aufgabe erblickt.

B. Sprachliche Ausbildung.

Im Lehrerseminar herrscht volle Doppelsprachigkeit. Die Schüler werden mit der Literatur der deutschen und englischen Sprache in gleichem Masse vertraut gemacht. Die Erreichung der Geläufigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache, der Vorbedingung für einen erfolgreichen deutschen Unterricht, erfährt besondere Beachtung. Selbstverständlich wird auch der sprachwissenschaftlichen Ausbildung der ihr gebührende Platz eingeräumt.

C. Methodische Unterweisung.

Die Seminarzöglinge lernen die fortgeschrittensten Methoden aller Unterrichtsfächer kennen. Besondere Berücksichtigung wird den Methoden des modernsprachlichen Unterrichts geschenkt. Der direkten Methode, wie sie ihren bedeutendsten Vertreter in Direktor Max Walter von Frankfurt a./M. gefunden hat, wird aller Vorschub geleistet.

D. Lehrtätigkeit der Zöglinge.

Praktische Unterweisung und Anleitung erhalten die Schüler des Seminars in dessen Musterschule, der Deutsch-Englischen Akademie. Dort machen sie auch ihre ersten Unterrichtsversuche, später dehnen sie dieselben auf die öffentlichen Schulen der Stadt Milwaukee aus, in denen der Deutschunterricht vom ersten Grade an erteilt wird.

E. Deutsch-Kulturelles.

Das Seminar lässt es sich besonders angelegen sein, den jungen Lehrern Verständnis und Begeisterung für deutsche Kultur als Rüstzeug in ihren Beruf mitzugeben. Seine Zöglinge werden mit der Geschichte Deutschlands und seiner Geographie bekannt und ehren deutsche Sitten und Gebräuche.

Keine andere Stadt des Landes dürfte der Erreichung dieser Ziele förderlicher sein als Milwaukee, das mit seinem ausgezeichneten deutschen Theater, den blühenden Gesang- und Turnvereinen, sowie seinem deutschen Unterricht im öffentlichen Schulwesen als ein Hort deutscher Kultur bezeichnet zu werden verdient.